

Jörg-W. Link

Gelingensbedingungen von Schulreform

Bildungshistorische Befunde als Schlüssel zum pädagogischen Verständnis von Schulentwicklungsprozessen und als Erweiterung des Theorienverbundes zur Schulreform

forschung klinkhardt

Jörg-W. Link

Gelingensbedingungen von Schulreform

Historische Bildungsforschung

herausgegeben von
Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

Jörg-W. Link

Gelingensbedingungen von Schulreform

Bildungshistorische Befunde als Schlüssel zum pädagogischen Verständnis von Schulentwicklungsprozessen und als Erweiterung des Theorienverbundes zur Schulreform

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

This publication was supported by funds from the Publication Fund for Open Access Monographs of the Federal State of Brandenburg, Germany. – Diese Veröffentlichung wurde aus Mitteln des Publikationsfonds für Open-Access-Monografien des Landes Brandenburg gefördert.

Die vorliegenden Studien wurden im Oktober 2022 von der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg als schriftliche Habilitationsleistung angenommen.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2023.k. Verlag Julius Klinkhardt.
Satz: Zweierteam, Spreeau.
Abbildung Umschlagseite 1: © Jörg-W. Link unter Verwendung der Titelseiten von: Karsen, Fritz (Hrsg.). (1924). Die neuen Schulen in Deutschland. Langensalza. – Robert Bosch Stiftung GmbH (Hrsg.). (2021). Der Deutsche Schulpreis 2021 Spezial. Jetzt lernen, was morgen Schule macht. Stuttgart. https://www.deutscher-schulpreis.de/sites/default/files/documents/2021-05/Deutscher_Schulpreis_Broschuere_2021.pdf

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



ISBN 978-3-7815-6004-8 digital doi.org/10.35468/6004

ISBN 978-3-7815-2562-7 print

Zusammenfassung

Auf der Grundlage von elf bildungshistorischen und schulpädagogischen Quellenstudien wird ein Struktur- und Handlungsmodell gelingender Schulreformprozesse entwickelt. Die Studien analysieren fallorientiert und quellengestützt die Reformpraxen an historischen Reformschulen des 20. Jahrhunderts. Bezugspunkt ist dabei jeweils die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit. Die Studien sind historisch-empirisch fundiert und geben vertiefte Einblicke in historische Schul(reform)praxis. Fokussiert werden mit dem Terminus Gelingensbedingungen organisationale Strukturen und pädagogische Handlungsmuster innerhalb der historischen Reformprozesse. Die Befunde leiten sich aus der Eigenlogik pädagogisch-praktischer Reformprozesse ab. Es sind Strukturen und Handlungsmuster, die von den pädagogischen Akteur*innen im sozialen Prozess selbst entwickelt wurden. Der Ertrag der bildungshistorischen Quellenstudien bündelt sich in einem Modell wiederkehrender pädagogisch-professioneller Handlungs- und Strukturmuster. Diese historisch-empirisch entwickelte „Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse“ wurde an 100 gegenwärtigen Reformschulen überprüft und konnte im Ergebnis in einem Zeitraum von rund einhundert Jahren als wiederkehrend validiert werden. Entstanden *im* Prozess professionellen pädagogischen Handelns, gestaltet *durch* professionelles pädagogisches Handeln und Interaktion und ausdifferenziert *für* professionelles pädagogisches Handeln folgt das *Fünf-plus-zwei-K-Strukturmodell* der Eigenlogik pädagogischer Prozesse in der Schule. Es ist anschlussfähig, weil es primär pädagogisch konstituiert ist und sich nah bei den Akteur*innen befindet. Das Modell ist somit ein bildungshistorischer Beitrag zu einer Theorie von Schulreformprozessen und trägt zum pädagogischen Verständnis von Schulentwicklungsprozessen bei.

Schlagwörter: Reformpädagogik, Schulreform, Schulentwicklung, Lehrer, Schulforschung, Versuchsschule, Schulpädagogik, Bildungsreform, Historische Bildungsforschung, 20. Jahrhundert

Abstract

This work presents a structural and operative model of successful processes of school reform, based on eleven source-based studies on the history of educational and school-based pedagogy. Oriented on real-world cases and sources, these studies analyse the reform practices of historical reform schools during the twentieth century. The point of reference in each case is the individual school as a pedagogical unit of action. The studies are historically and empirically grounded and provide in-depth insights into the historical practices of schools as well as historical school reforms. The term "conditions for success" is employed here to focus on organisational structures and pedagogical patterns of action within historical processes of reform. The findings are derived from the inherent logic of practical pedagogical processes of reform. These are structures and patterns of action developed by the pedagogical professionals themselves through social processes. The results of the educational-historical source studies are collated here in a model of recurring professional patterns of pedagogical action and structure. The resulting historically and empirically developed "Five-plus-two-K Structure of Successful School Reform Processes" was tested on 100 modern day reform schools and it could be shown that these processes recur over a period of about one hundred years. Following the inherent logic of pedagogical processes in schools, the "Five-plus-two-K Structure of Successful School Reform Processes" was developed through a process of professional pedagogical action, shaped by professional pedagogical action and interaction, and was differentiated for professional pedagogical action. This model is integrative on the basis that it is primarily pedagogically constituted and was closely developed with educational professionals. The model is thus an educational-historical contribution to a theory of school reform processes and contributes to the pedagogical understanding of the processes of school development.

Keywords: progressive education, school reform, school development, teachers, school research, experimental school, school pedagogy, educational change, history of education, twentieth century

Inhaltsverzeichnis

Einleitung
Zur Orientierung

Im Jahr 1924 veröffentlicht der Berliner Schulreformer Fritz Karsen einen Sammelband mit dem Titel „Die neuen Schulen in Deutschland", in dem Schulen portraitiert werden, die neue Wege gehen. Knapp 100 Jahre später – inmitten der Corona-Krise – veröffentlicht die Robert Bosch Stiftung eine Broschüre mit Portraits der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises im Jahr 1921, mit dem seit 2006 gute Schulen und ihre innovativen Schulkonzepte ausgezeichnet werden. Schulen, die neue Wege gehen, stoßen in einem Zeitraum von 100 Jahren anscheinend stets auf öffentliches Interesse. Die Covergrafik der vorliegenden Veröffentlichung deutet diese bildungshistorische Beobachtung mit den Titelseiten der beiden erwähnten Publikationen an. Offenbar ist die Reform der Institution Schule ein Kontinuum ihrer Geschichte und Schulreform ein Dauerthema der modernen Schule.

An innerschulischen Reformprozessen haben Historische Schulforschung und Schulentwicklungsforschung ein vergleichbares Forschungsinteresse. Sie stehen aber bislang nicht im wissenschaftlichen Dialog. Hier setzen die vorliegenden Studien an, die im Oktober 2022 von der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg als schriftliche Habilitationsleistung angenommen wurden. Sie stellen den Ertrag einer langjährigen Forschungstätigkeit zu Schulreformprozessen an historischen Reformschulen vorwiegend des 20. Jahrhunderts dar. Die zentralen Forschungsfragen lauteten: Sind in den Quellen aus den Schulreformprozessen der historischen Reformschulen wiederkehrende (Handlungs-) Muster gelingender Schulreformprozesse überliefert, mit denen die jeweils selbst gesetzten Ziele erreicht werden konnten? Ergeben diese Muster ein Handlungs- und Strukturmodell gelingender Schulreformprozesse? Und: Sind diese Muster eventuell über einen längeren Zeithorizont hinweg konstant?

Die vorliegenden Einzelstudien analysieren fallorientiert und quellengestützt die Reform*praxen* an historischen Reformschulen. Bezugspunkt ist dabei jeweils die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit mit den jeweils handelnden Akteur*innen. Die Studien sind historisch-empirisch fundiert und geben vertiefte Einblicke in historische Schul(reform)praxis. Fokussiert werden mit dem Terminus Gelingensbedingungen organisationale Strukturen und pädagogische Handlungsmuster innerhalb der historischen Reformprozesse. Die Befunde leiten sich aus der Eigenlogik pädagogisch-praktischer Reformprozesse ab. Es sind Strukturen und Handlungsmuster, die von den pädagogischen Akteur*innen im sozialen Prozess selbst entwickelt wurden. Sie entstanden induktiv aus dem pädagogischen Alltag heraus.

Die elf Einzelstudien wurden zu drei Kapiteln zusammengefasst: *Metastudien zum bildungshistorischen Kontext der Reformpädagogik* (Studien 1 und 2), *Bildungshistorische Quellenstudien zu Schulreformprozessen* (Studien 3 bis 8), *Schulpädagogische Perspektiven, Konsequenzen für die Lehrerbildung* (Studien 9 bis 11). Der Ertrag meiner bildungshistorischen Forschungen bündelt sich nun in einem Modell wiederkehrender pädagogisch-professioneller Handlungs- und Strukturmuster gelingender Schulreformprozesse, das in einer zwölften, rahmenden Metastudie entwickelt und als bildungshistorischer Beitrag zu einer Theorie von Schulreformprozessen dargestellt wird. Es trägt zum *pädagogischen* Verständnis von Schulentwicklungsprozessen bei. Der Beitrag der Einzelstudien zu diesem Handlungs- und Strukturmodell

wird im Manteltext genauer erläutert (S. 54 ff.); der Manteltext wurde für die Publikation redaktionell überarbeitet).

Dieses Strukturmodell hat damit seine Wurzeln in der quellengestützten, historisch-empirischen Analyse von Reformprozessen an historischen Reformschulen des 20. Jahrhunderts, die in einem Netzwerk von rund 500 Reform- und Versuchsschulen agierten. Die bildungshistorischen Quellenstudien führten im Ergebnis zu einer *Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse*. Wiederkehrende Handlungsmuster und Strukturmerkmale sind: Krise (K1), Kommunikation (K2), Kooperation (K3), Kapazitäten (K4) und Kompetenzen (K 5) für „denkende Erfahrung" (John Dewey). In diese kommunikativen und kooperativen Strukturen waren die Kinder, Jugendlichen und Eltern (K 6) als Akteure im Reformprozess eingebunden. Kollegiale Kreativität und kollegiale Visionäre als Moderatoren und lenkende Akteure bei der Gestaltung alternativer Lehr-Lern-Umgebungen (K 7) waren für das Gelingen der Reformprozesse eine weitere Voraussetzung.

Überprüft wurde diese historisch-empirisch generierte *Fünf-plus-zwei-K- Struktur gelingender Schulreformprozesse* an insgesamt 100 gegenwärtigen Schulentwicklungsprojekten (Schulpreisträgerschulen 2006–2022 und Best-Practice-Beispiele). Im Ergebnis der hermeneutischen Dokumentenanalysen konnte die *Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse* in 95–100 % der analysierten gegenwärtigen Schulportraits nachgewiesen werden. Es kann somit als historisch gesichert gelten, dass die historisch generierte *Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse* ein kontinuierliches und konstitutives Merkmal in über 100 Jahren Schulreformgeschichte darstellt. Diese bildungshistorisch-systematischen Befunde sind in der belegten Eindeutigkeit neu.

Die komplexen schulischen Entwicklungsprozesse auf diese Weise extrem zu reduzieren, ergibt eine Architektur zur Gestaltung gelingender Schulentwicklungsprozesse, deren Baumaterial genuin pädagogisch-professionelle Handlungsmuster und Kompetenzen aus der Geschichte der pädagogischen Profession sind. Entstanden *im* Prozess professionellen pädagogischen Handelns, gestaltet *durch* professionelles pädagogisches Handeln und Interaktion und ausdifferenziert *für* professionelles pädagogisches Handeln folgt das *Fünf-plus-zwei-K-Strukturmodell* der Eigenlogik pädagogischer Prozesse in der Schule. Es ist anschlussfähig, weil es primär pädagogisch konstituiert ist und sich nah bei den Akteur*innen befindet. Damit liegt ein professionsgerechtes Arbeitsmodell vor, mit dem gegenwärtige und zukünftige Schulreformprozesse ggfls. begleitet werden können. Und damit kann die Historische Bildungsforschung Empirie basierte Beiträge zu aktuellen Fragen leisten.

Dass meine jahrelange Forschungstätigkeit zu diesem Abschluss gelangen konnte, ist selbstverständlich nur mit kollegialer Unterstützung möglich gewesen. Stellvertretend für viele andere Menschen innerhalb und außerhalb der Wissenschaft danke ich ganz besonders Eva Matthes (Augsburg) und Hanno Schmitt (Potsdam) für ihre langjährige, kollegiale und wertschätzende Unterstützung meiner Forschung! Eine solche Begleitung zu erfahren, ist alles andere als selbstverständlich! Schließlich danke ich dem *Publikationsfonds für Open-Access-Monografien des Landes Brandenburg* für die großzügige finanzielle Förderung der vorliegenden Publikation meiner Studien. Möge dies dazu beitragen, dass Historische Bildungsforschung und Schulentwicklungsforschung in einen vertieften wissenschaftlichen Dialog eintreten können.

Potsdam, im Januar 2023 Jörg-W. Link

I Manteltext

Gelingensbedingungen von Schulreform.
Bildungshistorische Befunde als Schlüssel zum pädagogischen Verständnis von Schulentwicklungsprozessen und als Erweiterung des Theorienverbundes zur Schulreform – Theoretische und empirische Rahmung

1 Einleitung

„Wie verhindert man Schulreform?" – so lautet der Titel eines im Jahr 1973 erschienenen Buches, in dem die Einführung der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen einer massiven Kritik unterzogen wird (Kelber & Schreiber, 1973). Im zeitgenössischen Klassenkampfduktus der westdeutschen Linken sehen die Autorin und der Autor – zwei politisch engagierte Lehrkräfte und im Fall von Kelber auch an der wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs in Nordrhein-Westfalen beteiligt (Kelber, 2022) – die größten Hemmnisse für das Gelingen des Gesamtschulversuches in der „stark anwachsende[n] Reglementierung der Gesamtschulen durch die Kultusbehörden", in der „bürokratische[n] Regelung von Entscheidungsprozessen" (Kelber & Schreiber, 1973, S. 8–9). Die Ursachen dafür sind aus Sicht der beiden Autoren die verschleierten Herrschaftsinteressen in einer kapitalistischen Gesellschaft. Denn „die unterschiedlichen Klasseninteressen finden in verschiedenen Schulkonzeptionen ihren Ausdruck" (Kelber & Schreiber, 1973, S. 9). Sie identifizieren und kritisieren die „staatliche[n] Schulerneuerer" (Kelber & Schreiber, 1973, S. 35) aus marxistischer Gesellschaftsanalyse heraus als Erfüllungsgehilfen kapitalistischer Interessen an einer flexiblen Arbeiterschaft, die u. a. mittels Differenzierung an Gesamtschulen formal qualifiziert werden solle. Sie konstatieren insgesamt ein „Scheitern der Bildungsreform in der BRD" und eine in Anführungszeichen gesetzte „Entwicklung" der „nordrhein-westfälischen Gesamtschule vom progressiven Konzept zur belanglosen und rückschrittlichen Realisierung" (Klappentext). Die Reform, die auf „die Weisheit von Unternehmensberatern gebaut" habe (Kelber & Schreiber, 1973, S. 181), sei nicht wie intendiert eine „Rollende Reform" geworden, sondern eine „Rollende Reparatur"; man müsse gar von „Rollender Zellteilung" sprechen (Kelber & Schreiber, 1973, S. 182). Ein „System der Kooperation" (Kelber & Schreiber, 1973, S. 70) sei gescheitert. Letztlich „funktioniere" die Reform nur auf Kosten der Lehrer, die aber nicht länger bereit seien, „ihre Arbeitskraft für Reformmodelle, die weder Reformkraft noch Modellcharakter besitzen, ausbeuten zu lassen" (Kelber & Schreiber, 1973, S. 182). Trotz der dominanten Systemperspektive haben die Autorin und der Autor auch das professionelle pädagogische Handeln der Lehrkräfte im schulischen Umfeld im Blick, und sie verweisen auf die Notwendigkeit gelingender Kommunikation und Kooperation. Ob die festgestellte Gesamtdiagnose zutrifft oder nicht, soll hier nicht untersucht werden. Der Text, dessen Analyse im zeitgenössischen Kontext sicher ein ebenso aufschlussreiches wie unterhaltsames bildungshistorisches Vorhaben sein könnte, ist im vorliegenden Kontext deshalb interessant, weil er wiederkehrende Reformtopoi aufgreift (z. B. rollende Reform), weil er auf den Prozesscharakter von Schulreformen hinweist, weil er gestörte Kooperationsformen konstatiert und auf das Engagement der Lehrkräfte für die Reform verweist, und nicht zuletzt weil er die zentrale Ursache für das Scheitern der Reform in der Bürokratie der Bildungsverwaltung sieht – also damit auch den rechtlichen, gesellschaftlichen und politischen Kontext von Reformprozessen berücksichtigt.

Kritik an der vermeintlich „verwalteten Schule" wurde bereits rund 20 Jahre früher geäußert – und zwar von Hellmut Becker (1954/1993), der in der hier gerade scharf kritisierten Bildungsreformära u. a. als Initiator des 1963 gegründeten Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin eine nicht unbedeutende Rolle spielte (Singer & Frevert, 2014). Becker (1913–1993) fokussierte seine Kritik auf die pädagogische Arbeit der Akteure in den Schulen und hatte dabei die Einzelschule im Blick. Seine Grundthese ist, dass die moderne Schule eine „verwaltete Schule" sei, die auf einer ähnlichen Stufe des Verwaltungsaufbaus wie das Finanzamt, das Arbeitsamt oder die Ortspolizei stehe (Becker, 1993, S. 130). Dies führe zu einem

„Schulmechanismus, in dem nach genauen Lehrplänen, Richtlinien und Stundentafeln Kenntnisse vermittelt und an Zensuren abgelesen werden und in dem das Fortschreiten des Kindes alljährlich abgeschnitten werden" könne (Becker, 1993, S. 133). Von daher sei es „kein Wunder, dass die pädagogische Konferenz über den einzelnen Schüler oder über grundsätzliche pädagogische Fragen nur noch an wenigen Schulen stattfindet und das Zusammenspiel der Lehrer sich weitgehend auf die Zeugnisberatung beschränkt" (Becker, 1993, S. 133). Damit sei „die Auflösung des pädagogischen Zusammenhangs [...] zum Charakteristikum der modernen Schule geworden" (Becker, 1993, S. 133). Becker schlussfolgert – im zeitgenössischen Sprachgebrauch: „Wäre es nicht an der Zeit, die Lehrpläne nicht mehr ganz so ernst zu nehmen? Im Grunde sind sich alle Beteiligten über die Zufälligkeit und Fragwürdigkeit vieler dieser Lehrpläne einig. [...] Wenn die Lehrer anfingen, die Situation des Kindes und nicht den Lehrplan zu studieren und pädagogisch zu beurteilen, dann würden sie plötzlich einen Jungen, der bisher etwas anderes gelernt hatte, als Bereicherung und nicht mehr wie bisher als Belastung einer Klasse empfinden" (Becker, 1993, S. 137). Man müsse versuchen „das Verordnungswesen als solches einzuschränken und den Schulbetrieb freierer Gestaltung zu überlassen. Wenn die Schule freier wird und ihr Blick auf die Entfaltung des Kindes und die Entwicklung seiner Fähigkeiten gerichtet ist, wird sie das sogenannte Schulchaos sehr viel besser überwinden können als mit vereinheitlichenden Reglementierungen" (Becker, 1993, S. 137). Unabhängig davon, ob diese Diagnose zutrifft oder nicht, mit diesem Plädoyer für eine pädagogische Autonomie der Schule zielte Becker auf eine kollegiale Kooperation der Kollegien, in deren Mittelpunkt die pädagogisch professionelle Arbeit stehen solle. Dies sind Zusammenhänge, die in den vorliegenden Studien von zentraler Bedeutung sind. Trotz der grundsätzlichen Kritik an der (vermeintlich) ‚verwalteten Schule' gibt Becker damit einen deutlichen Hinweis auf die pädagogischen Handlungsspielräume der Akteure im System, deren Kommunikation und Kooperation zwar durch Verwaltungshandeln eingeschränkt, aber nicht grundsätzlich verhindert werden könne.

Die beiden einführenden Beispiele verweisen auf die beiden Dimensionen von Schulreform: äußere und innere Reform, die Strukturen und die Einzelschule im gesellschaftlichen Kontext. Im Fall des NRW-Gesamtschulversuchs zeigt sich zugleich, was von Friedeburg in seiner berühmten Studie zu „Bildungsreformen in Deutschland" (Friedeburg, 1992) solchen Strukturreformen über einen Zeitraum von mehreren hundert Jahren unterstellte, nämlich eine „Kontinuität des Scheiterns" – so Tenorth (1991, S. 1000) in Auseinandersetzung mit von Friedeburgs Arbeit. Wenn von Friedeburg als bildungspolitischer Akteur und historisch informierter Soziologe die These von der Kontinuität des Scheiterns solcher System-Reformen vertritt, dann ist diese Einschätzung zugleich ein deutlicher Hinweis darauf, dass solche Urteile ohne widersprüchliche bildungshistorische Befunde, ohne historisch-empirische Irritationen notwendiger Weise blinde Flecken enthalten. Denn selbstverständlich gab es auch gelingende Strukturreformen, wie zum Beispiel die Einführung der Grundschule 1920 (Dühlmeier & Sandfuchs, 2019; A. Lindemann, Link, Prengel & Schmitt, 2020). Die Klage über Hemmnisse und Scheitern begleitete schulische Reformprozesse offenbar kontinuierlich. Augenscheinlich gab (und gibt es) stets Rahmenbedingungen, die schulische Reformprozesse behindern oder eben befördern.

Im Gegensatz zu den beiden problematisierenden Schlaglichtern auf das Themenfeld Schulreform nehmen meine Studien indes nicht Hemmnisse und Scheitern in den Blick. Ich will vielmehr – im Sinne Wolfgang Klafkis – kritisch-konstruktiv in den historischen Quellen nach Gelingensbedingungen für Schulreformprozesse forschen: Was und wer war unter welchen Bedingungen und in welchen Kontexten für schulische Reformprozesse förderlich? Beklagte von Friedeburg mit Verwunderung, dass die Bildungsreform in der Bundesrepublik – und damit v. a.

die oben erwähnte Einführung der Gesamtschule – „in einer heute kaum mehr verständlichen Weise [...] ohne Kenntnis ihrer eigenen Geschichte betrieben worden" sei (Friedeburg, 1992, S. 9), so rücken meine vorgelegten Studien gerade die historische Perspektive auf das Thema Schulreform ins Zentrum der Betrachtung. Sie thematisieren Reformprozesse an Einzelschulen in ihren jeweiligen bildungshistorischen Kontexten. Die untersuchten Schulen gehörten zu den reformpädagogischen Versuchsschulen im 20. Jahrhundert. Die Relevanz historischer Befunde zu Schulreformprozessen zu unterschätzen oder diese Befunde auszublenden, heißt zugleich, eine wesentliche Dimension des Gegenstandes zu ignorieren. Gerade am Beispiel der erforschten Reformprozesse an den Einzelfällen der Schulen der historischen Reformpädagogik wird deutlich, dass historische Befunde nicht nur helfen, blinde Flecken zu vermeiden, sondern ganz wesentlich dazu beitragen, das pädagogische Verständnis komplexer Schulreformprozesse aus ihrer gelungenen historischen Praxis heraus zu befördern und damit zugleich historische Referenzen für gegenwärtige Schulreform- resp. Schulentwicklungsprozesse zu liefern.
Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Manteltext zwei Hauptziele: Erstens geht es selbstverständlich darum, die inhaltliche, theoretische und methodische Klammer der hier versammelten Studien darzustellen. Zweitens geht es darum, die Ergebnisse meiner Einzelstudien zu einem neu entwickelten Gesamtergebnis zusammenzuführen. Die Quintessenz aus meinen Forschungen bündelt sich in einem Strukturmodell gelingender Schulreformprozesse, das ich hier vorstelle. Dieses Modell hat seine Basis in den Reformpraxen an den historischen Reformschulen und wurde aus bildungshistorischen Quellen und Studien heraus entwickelt. Es führt die Einzelbefunde meiner Studien gleichsam auf einer Metaebene zusammen und präsentiert damit zugleich einen eigenständigen Beitrag der Historischen Bildungsforschung zur Theoriebildung innerhalb der gegenwärtigen Schulentwicklungsforschung.
Um diese theoretische Anbindung meiner vorliegenden bildungshistorischen Forschungsergebnisse nachvollziehbar zu machen, ist es notwendig, die komplexen und noch nicht abgeschlossenen Theoriebildungsprozesse innerhalb der Schulentwicklungsforschung ausführlicher darzustellen. Dementsprechend ist der vorliegende Beitrag wie folgt gegliedert: Ausgehend von dieser *Einleitung* (1) werden *Erkenntnisinteresse, Quellen und Ziel* umrissen sowie die *Historische Schulforschung und die Schulentwicklungsforschung* zueinander in Beziehung gesetzt (2). Der dritte Abschnitt klärt *Theoretische, methodische und begriffliche Zugänge* zum Thema und gibt darüber hinaus den notwendigen ausführlicheren Überblick über *Theoriebildungsprozesse in der Schulentwicklungsforschung* (3). Im vierten Schritt werden *Gelingensbedingungen historischer Schulreformprozesse* auf der Grundlage meiner Studien als Gesamtergebnis meiner Forschungen zu einer Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse zusammengeführt (4). Darauf folgt eine empirische Überprüfung dieser historisch entwickelten strukturellen Gelingensbedingungen an ausgewählten gegenwärtigen Schulentwicklungsprozessen (5). Die Ergebnisse meiner Untersuchungen werden abschließend in einem Fazit zusammengefasst und zu einem kritisch-konstruktiven historischen Referenzangebot innerhalb eines Theorienverbundes für Schulreform gebündelt (6). Der letzte Abschnitt präsentiert die vorgelegten Studien im Überblick und reduziert auf die zentralen Beiträge der Studien zum Erkenntnisinteresse (7).

2 Erkenntnisinteresse, Quellen und Ziel

Die Erforschung historischer Schulreformprozesse gehört zweifellos zu den zentralen Forschungsfeldern der Historischen Bildungsforschung. Das zeigt bereits ein flüchtiger Blick in das sechsbändige *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (Berg u. a., 1987–2005). Sowohl Reformen

gesamter Schulsysteme im historischen Prozess als auch Reformprozesse an einzelnen Schulen wurden bereits bearbeitet. Letzteres gilt vor allem für Reform- und Versuchsschulen vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Waren ältere Studien noch weitgehend ideen- bzw. motivgeschichtlich dominiert und überwiegend an Systemreformen interessiert, so nehmen jüngere Studien – sozial- und kulturgeschichtlich erweitert – auch Reformprozesse an Einzelschulen, detailliert bis auf die Ebene des Schulalltages quellengestützt in den Blick. Dies trifft insbesondere auf die Schulen der Reformpädagogik im Prozess der Modernisierung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und ihr Verhältnis zu staatlichen Schulreformprozessen zu (vgl. Studie 2). Überhaupt gehört das Thema Schulreform zu den bildungshistorischen und erziehungswissenschaftlichen Groß- und Dauerthemen (vgl. z. B. Schmitt, 1993c; Tillmann, 2008; Fauser, Beutel & John, 2013; Grunder, 2015; Imlig, Lehmann & Manz, 2018; Berkemeyer, Bos & Hermstein, 2019; Kluchert & Loeffelmeier, 2021). Dies spiegelt sich auch in einem jüngeren, über 700 Seiten umfassenden Sammelband zum Thema Schulreform (Berkemeyer, Bos & Hermstein, 2019). Die insgesamt 52 Beiträge des Bandes behandeln das Thema Schulreform in 7 thematischen Abteilungen: Disziplinäre und theoretische Zugänge der Schulreformanalyse (1) mit Beiträgen aus Sicht historischer, soziologischer und politikwissenschaftlicher Bildungsforschung, und verschiedenen theoretischen Perspektiven (Systemtheorie, Organisationstheorie, Kritische Theorie); Arenen und Strukturen der Schulreform (2); Schulreformen gestern (1949–1995) (3); Schulreformen heute (ab 1995) (4), Schulreformen morgen (ab 2018) (5), Dauergegenstände der Schulreform (6) mit Beiträgen u. a. zu Schulstrukturen, Privatschulen, Lehrerfortbildung und schulischer Leistungsbewertung; Reflexionen und exemplarische Schulreformbeobachtungen (7) mit Beiträgen u. a. zu Ungleichheiten, sozialem Wandel, Bildungsreform, Internationalisierungsprozessen, Schulentwicklung der Einzelschule. Auch wenn die Herausgeber darauf Wert legen, dass der Band kein Handbuch der Schulreform sei (Berkemeyer, Hermstein & Bos, 2019, S. 14), so hat seine Anlage doch Handbuchcharakter.

Mit guten Gründen thematisieren sie einleitend u. a. auch eine noch ausstehende „Theorie der Schulreform“ (Berkemeyer, Hermstein & Bos, 2019, S. 14–16), die sie eng an eine Theorie der Schule knüpfen, die „auf mehrere Bezugstheorien zurückgreifen und verschiedene Ebenen erfassen“ sollte und die „zuallererst der Generierung empirisch überprüfbarer Aussagen zur Befruchtung der empirischen Schul(reform)forschung“ diene (Berkemeyer, Hermstein & Bos, 2019, S. 15). Aus dezidiert bildungshistorischer Sicht präzisiert Tenorth, der sich dem Thema Schulreform in langen Zeiträumen und mit umfassenden Erklärungsmodellen nähert: „Historiker haben als offene Aufgabe allerdings noch vor sich, neben der Verbreitung von Skepsis auch die Gelingensbedingungen von Reformen deutlicher zu zeigen und für die Zeiten langer Dauer eine aussagekräftige, auch komparativ geprüfte Typologie von Reformen nach dem Grad der Bewährung und der Systematik der Fehler darzustellen“ (Tenorth, 2019, S. 31). Genau solche Zielsetzungen mit Blick auf eine Theorie der Schulreform und mit einem Fokus auf historische Gelingensbedingungen von Schulreform (der Einzelschule) verfolgen meine hier vorgelegten Studien. Sie setzen indes zeitlich früher an, als dies im gerade skizzierten Sammelband der Fall ist. Denn die historischen Schulreformen der Weimarer Republik resp. die historischen Reformschulen dieser Zeit, die einen Schwerpunkt meiner Studien bilden, werden im Sammelband von Berkemeyer u. a. nur punktuell als Hintergrundfolie aufgegriffen (Ullrich & Idel, 2019).

Meine vorliegenden elf Studien sind nicht mit Blick auf eine Habilitation entstanden. Die thematische Klammer als das verbindende Erkenntnisinteresse hat sich schrittweise entwickelt und herausgebildet. Im Rahmen meiner Lehrtätigkeit und meiner Tätigkeit in der Beratung Freier Alternativschulen habe ich mich u. a. mit Schulentwicklungskonzepten und mit der Schulent-

wicklungsforschung eingehend auseinandergesetzt. Erstaunt stellte ich bei der Lektüre fest, dass ich in der Schulentwicklungsforschung häufig auf Themen und Inhalte stieß, die mir aus meinen Forschungsarbeiten zu den Schulen der historischen Reformpädagogik sehr vertraut waren. Diese bildungshistorischen Kontexte tauchten in der Schulentwicklungsforschung indes nirgends auf. An diese Defizitdiagnose knüpft das Habilitationsprojekt an.
Welche Anlässe/Impulse lösten die Reformen aus? Wer waren die Träger und Akteure der Reformen? Wie wurden die Reformziele und -wege im Kollegium kommuniziert und diskutiert? Welche veränderten Formen professionellen Lehrerhandelns sind überliefert? Veränderten sich schulische Organisations-, Raum- und Zeitstrukturen? Wie wurde der Reformprozess begleitet, reflektiert und weiterentwickelt? In welchem Verhältnis stehen meine bildungshistorischen, quellenbasierten Befunde zu den Themen und Befunden der Schulentwicklungsforschung? Welche Schnittmengen gibt es? Welche Perspektiven für Schulentwicklung, Forschung und/oder Theoriebildung ergeben sich aus meinen historischen Befunden? Gab es in den Schulentwicklungsprozessen der historischen Reformschulen wiederkehrende (Handlungs-) Muster gelingender Schulreformprozesse, mit denen die jeweils selbst gesetzten Ziele erreicht werden konnten? Ergeben diese Muster eine Struktur gelingender Schulreformprozesse? Das sind einige der erkenntnisleitenden Fragestellungen, die die Re-Analyse und Re-Interpretation der vorliegenden Studien und der ihnen zu Grunde liegenden historischen Quellen bestimmten und die im Zentrum des vorliegenden Manteltextes stehen. Es geht somit nicht um konkrete Reformthemen und -inhalte in den historischen Schulreformprozessen, die von den je konkreten unterschiedlichen Ausgangslagen der historischen Reformschulen abhängig waren. Es geht vielmehr um pädagogische Handlungsmuster und Strukturen in diesen Schulreformprozessen.
Der vorliegende Text erweitert und vertieft die Befunde meiner Studien und verfolgt insgesamt das Ziel, die inhaltliche Klammer der Studien theoretisch und empirisch zu begründen. Damit stellt der Text einen eigenständigen Beitrag zum Verhältnis von Historischer Bildungs- resp. Historischer Schulforschung und Schulentwicklungsforschung dar. Es wird aufgezeigt, dass die historisch-empirischen Befunde der Historischen Schulforschung das Potenzial haben, einen historischen, professionsnahen und disziplineigenen Referenzrahmen innerhalb eines Theorienverbundes für Schulreform zu bilden, den es bislang noch nicht gibt bzw. der bislang als solcher nicht wahrgenommen wird.
Die Studien des kumulativen Habilitationsprojektes analysieren quellengestützt Reformprozesse vornehmlich an Schulen der historischen Reformpädagogik im 20. Jahrhundert. Bezugspunkt ist dabei mit einem fallorientierten Blick jeweils die Einzelschule, die als ‚pädagogische Handlungseinheit' im gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Kontext (Fend, 1988, 2008a; Rolff, 1991) sowie als ‚Motor der Schulentwicklung' (Rolff, 2010) betrachtet wird. Die Grundlage meiner bildungshistorischen Studien bildet die Analyse und Auswertung folgender Quellensorten: Schul- und Personalakten, Schulchroniken, Konferenzprotokolle, Tagebücher, Briefe, Hospitationsberichte, Schülerarbeiten und Schülerzeitungen, Fotografien, Publikationen der Schulen resp. der Akteure, Presseberichte und auch selbst durchgeführte Interviews. Der bildungshistorische Kontext, auf den sich die Quellenanalysen und die Studien beziehen, ist schwerpunktmäßig die historische Reformpädagogik im 20. Jahrhundert, die v. a. als Schulpädagogik erfolgreich und um 1930 zum Synonym für moderne Schulpädagogik geworden war (vgl. zusammenfassend Studien 1 und 2). Der Zeithorizont der Studien erstreckt sich von der Weimarer Republik, über den Nationalsozialismus bis in die frühen Jahre der Bundesrepublik und wirft wiederholt auch Blicke auf Schulreformprozesse im ausgehenden 20. Jahrhundert und in der Gegenwart (Studien 4, 9, 10). Es wird mithin ein Zeitraum von rund einhundert Jahren Schulreformgeschichte (der Einzelschule) betrachtet.

Die insgesamt vorliegenden 12 Studien (dieser Manteltext beinhaltet auch eine eigenständige Studie als Metastudie für die inhaltliche Klammer) sind in drei Blöcke gegliedert und umfassen 1. Metastudien zum bildungshistorischen Kontext der Reformpädagogik (Studie 1 und 2); 2. Bildungshistorische Quellenstudien zu Schulreformprozessen (Studien 3 bis 8); 3. Studien zu Schulpädagogischen Perspektiven und Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung (Studien 9 bis 11; vgl. auch Kap. 7).

Ich gehe von folgender Arbeitshypothese aus: Nahezu sämtliche Praxen der gegenwärtigen Schul- und Unterrichtsentwicklung existierten bereits in den Schulreformprozessen der historischen Reformpädagogik, deren wiederkehrende Handlungsmuster sich quellengestützt beschreiben und analysieren lassen. Aus den professionellen Praxen der pädagogischen Akteure an den historischen Reformschulen lässt sich eine Struktur gelingender Schulreformprozesse ableiten. Diese praxisnah konstituierte Struktur kann eine bildungshistorische und damit disziplineigene sowie professionsnahe Referenz für die Theoriebildung innerhalb der Schulentwicklungsforschung sein sowie zum pädagogischen Verständnis von Schulentwicklungsprozessen beitragen. Historische Schulforschung und Schulentwicklungsforschung haben zwar an schulischen Reformprozessen ein vergleichbares Forschungsinteresse, stehen aber bislang nicht im wissenschaftlichen Dialog und nehmen sich wechselseitig kaum wahr.

Ziel der Arbeit ist es somit, in den überlieferten Quellen aus den Reformpraxen historischer Reformschulen im 20. Jahrhundert sowie mittels einer Re-Analyse und Re-Interpretation der Befunde meiner vorgelegten bildungshistorischen Studien, wiederkehrende Handlungsmuster und Strukturen gelingender Schulreformprozesse zu identifizieren, zu analysieren und aus diesen Befunden ein Strukturmodell von Gelingensbedingungen für Schulreformprozesse abzuleiten.[1] Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse verstehe ich insgesamt als bildungshistorischen und damit disziplineigenen sowie professionsorientierten Beitrag zu einem Theorienverbund für Schulreform. In dieser Zielstellung bündelt sich das, was meine Forschungstätigkeit über mehr als ein Jahrzehnt prägte.

2.1 Historische Schulforschung und Schulentwicklungsforschung – zwei virtuose Solistinnen

Die Historische Schulforschung kann zu Schulreformprozessen eine ausgewiesene Expertise für sich beanspruchen. Angesichts dieses Kenntnisstandes ließe sich annehmen, dass solche historischen Befunde sich als Referenz auch in der Schulentwicklungsforschung niederschlagen. Diese Annahme leitet sich aus fünf Befunden zu Geschichte, Theorie und Konzepten der Schulentwicklung bzw. der Schulentwicklungsforschung ab:

Befund 1: Unter dem Titel „50 Jahre Schulreform – Von der Bildungskatastrophe zur Schulentwicklung“ verfasst Hans-Günter Rolff, als Gründer und langjähriger Leiter des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung gleichsam der Nestor der deutschen Schulentwicklungsforschung, im Jahr 2015 einen knappen Abriss über fünf Dekaden der Geschichte der Schulentwicklungsforschung (Rolff, 2016a). Rolff schreibt diesen Text aus der Sicht des teilnehmenden Beobachters und mitgestaltenden Akteurs. Die neuere Geschichte der Bildungsreform könne, so Rolff, exemplarisch nachvollziehbar machen, welche Versuche zur Entwicklung von Schule es gegeben habe. Ein derartiges Erkenntnisinteresse lässt mich als Bildungshistoriker aufhorchen. Die Lektüre des Textes lässt den Bildungshistoriker dann aber eher enttäuscht

1 Diesem Zusammenhang bin ich bereits in einer explorativen Studie nachgegangen (Link, 2018). Der vorliegende Text vertieft, erweitert und präzisiert diese explorativen Befunde und greift auch auf einige Passagen des genannten Beitrags zurück.

zurück. Denn so kenntnis- und aufschlussreich wie Rolffs Darstellung von 50 Jahren Schulentwicklungsforschung in ihren Stationen auch ist, in seinem historischen Abriss findet sich kein einziger konkreter Verweis darauf, dass die Erforschung schulischer Reformprozesse in den beschriebenen 50 Jahren auch Thema in der Historischen Bildungsforschung war. Der Text bleibt selbstreferenziell und verdeutlicht, wie Rolff die eigene Disziplingeschichte konstruiert: von den Anfängen im Kontext der ‚deutschen Bildungskatastrophe' um 1965 (so auch in Rolff, 2007), über ‚Bildungsplanung und ideologische Polarisierung' um 1975, ‚Bildungsexpansion ohne strukturelle Reformen' um 1985, die ‚Einzel-Schule als Gestaltungseinheit' um 1995 – für Rolff ‚Das Goldene Jahrzehnt der Schulentwicklung' – bis hin zur ‚Re-Zentralisierung' um 2005. Wir nehmen zu Kenntnis: Ergebnisse der Historischen Schulforschung hatten aus Sicht eines zentralen Akteurs für diese Entwicklungsgeschichte keine Bedeutung.

Befund 2: Bereits 1993 legte der New Yorker Schulreformer und Schulentwicklungsforscher Matthew B. Miles eine ähnliche Bilanz vor (Miles, 1998). Er verfasste einen berufsbiographischen Reisebericht mit dem Titel „Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey". Während Rolff auf gerade einmal vier Seiten bilanziert, umfasst Miles' Odyssee 33 Seiten. Ebenfalls aus teilnehmender und gestaltender Perspektive beschreibt er sehr ausführlich die Geschichte US-Amerikanischer Schulentwicklungsforschung von den ersten, sehr pragmatischen Anfängen in den frühen 1950er Jahren bis in die Gegenwart des Jahres 1993 entlang seiner eigenen Berufsbiographie. Wird durch seinen wissenschaftlichen Reisebericht deutlich, wie die Forschung zu „School Change" immer komplexer und auch theoretisch anspruchsvoller wurde, und kann ein Schulentwicklungsforscher möglicherweise hier tatsächlich einige Schlüssel zu gelingender Schulentwicklung finden, so bleibt auch Miles' historische Bilanz genauso selbstreferenziell wie bei Rolff. In einem abschließenden visionären Blick in das Jahr 2020 argumentiert Miles dann aber überraschend mit einer historischen Perspektive: „Looking forward by looking backward" (Miles, 1998, S. 62) Ausschließlich hier argumentiert Miles nicht selbstreferenziell, indem er einen Hinweis auf „Educational ‚progressives' from Pestalozzi and Montessori to John Dewey" gibt, die sich bereits für eine nachforschende Annäherung an Lernen engagiert hätten (Miles, 1998, S. 63). Das ist richtig. Aber zu welchen Ergebnissen dies führte, stellt Miles nicht dar. Für ihn bleibt es ‚rhetoric'. Wir lernen: Das Ausblenden der empirischen Befunde der Historischen Schul(reform)forschung ist kein deutsches Phänomen.

Befund 3: Im voluminösen *Handbuch Schulentwicklung* (Bohl, Helsper, Holtappels & Schelle, 2010) müssen interessierte Leser Referenzen auf historische Schulreformprozesse wie die berühmte Stecknadel im Heuhaufen suchen. In Gliederung und Struktur des Handbuches wird man weder bei ‚Grundlagen und Kontexten', noch bei ‚Theorien und Konzepten' fündig. Erst eine mühsame Detailrecherche führt an einer einzigen Stelle zu dem Ergebnis, dass die Geschichte schulischer Reformprozesse auf über 500 Handbuchseiten zumindest einmal erwähnt wird. Hier ist es sicher kein Zufall, dass dies in Sabine Rehs Beitrag zu ‚Fallstudien zu Schulbiographien' geschieht (Reh, 2010). Mit gutem Grund verweist Reh, die gegenwärtige Leiterin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin, auf den von Franz Hilker herausgegebenen Sammelband zu reformpädagogischen Versuchsschulen (Hilker, 1924). Aufmerksam macht sie damit aber nur auf vorliegende historische Schulportraits. Mit historisch-empirischen Forschungsbefunden zu den dort portraitierten Reformschulen wird nicht argumentiert. Es bleibt bei einem Verweis auf historische Programme, Modelle und Praxen. Wir nehmen zur Kenntnis: Als Handbuchwissen zur Schulentwicklung spielen empirisch erforschte Befunde zu historischen Schulreformprozessen keine Rolle.

Befund 4: Wenn in der Schulentwicklungsforschung aus guten Gründen auch ausführlich über Konzepte eines Change Managements diskutiert wird (Berkemeyer & Holtappels, 2007; Holtappels & Feldhoff, 2010), dann wäre es in diesem Zusammenhang eigentlich naheliegend, sich auch auf historische Wandlungs- und Veränderungsprozesse der Bildungssysteme und der Einzelschulen zu beziehen. Dies ist indes nicht der Fall. Stattdessen wird in der Schulentwicklungsforschung auch jüngst noch konstatiert, dass kein strategisches Konzept für ein Wandlungsmanagement vorläge (Böttcher, 2019, S. 686; vgl. auch Kap. 6). Wir nehmen zur Kenntnis: Auch bei speziellen Fragen wird nicht historisch argumentiert.
Befund 5: Selbst im von Sibylle Rahm vorgeschlagenen „komplexen Theorienverbund zur Schulreform" (Rahm, 2005, 2008, 2010) taucht die eigene Disziplingeschichte nur am Rande und auch nur in ihrer ideengeschichtlichen Variante auf; lediglich als Diskursgeschichte und Reform-Semantik, als „historisches Erfahrungswissen", als „Erfahrungsspuren" und „historische Kontextualisierung" (Rahm, 2005), nicht aber mit empirischen Befunden oder theoretischen Analysen der Historischen Schulforschung. Die zahlreichen einschlägigen Studien und Überblicke zur Schulentwicklung von Rolff argumentieren gar gänzlich ohne Verweise auf historische Schulreformprozesse (Rolff, 2007, 2010, 2016b; Rolff & Tillmann, 2009). Auch im jüngsten Theorieprojekt zur Schulentwicklung (Moldenhauer, Asbrand, Hummrich & Idel, 2021) bleiben Bezüge auf Befunde der Historischen Bildungsforschung randständig und singulär; sie beschränken sich auf Hinweise darauf, dass das Bildungssystem sich historisch gewandelt habe (Kramer, 2021). Die Reihe dieser Befunde ließe sich fast beliebig verlängern.
Die Ursache der Abstinenz disziplineigener, d. h. professionsgeschichtlicher bzw. einheimisch-pädagogischer und historisch-empirischer Argumente im Kontext der Schulentwicklungsforschung scheint ein Kommunikations- und Vermittlungsproblem zu sein. Der Historischen Bildungs- resp. Schulforschung ist es bislang nicht gelungen, ihre Forschungsergebnisse so zu kommunizieren, dass sie wahrnehmbar sind für die Schulentwicklungsforschung. Die für die Schulentwicklungsforschung konstatierte selbstreferenzielle Argumentationsstruktur kann man vice versa damit auch der Historischen Schulforschung anlasten. Vermittlungsversuche aus den Reihen der Historischen Bildungsforschung (Hansen-Schaberg, 2012; Fauser, Beutel & John, 2013; Grunder, 2015; Link, 2005, 2012, 2018; Idel & Ullrich, 2017) blieben singulär und vor allem in Ansätzen stecken.

3 Theoretische, methodische, begriffliche Zugänge

3.1 Geschichtstheoretische und methodische Zugänge

Theoretisch und methodisch bewegt sich das Habilitationsprojekt auf mehreren Ebenen. Sie beziehen sich auf die Historische Bildungsforschung, die Schulentwicklungsforschung und ebenso auf die Schulpädagogik und die Didaktik, die auch Gegenstand meiner vorgelegten Studien sind. Im Zentrum stehen quellenorientierte bildungshistorische Einzelfallstudien zu Reformprozessen in Unterricht und Organisationsstrukturen an historischen Reformschulen. Diese Quellenperspektive wird erweitert durch bildungshistorische Metastudien zur Reformpädagogik im 20. Jahrhundert und zur Geschichte reformpädagogischer Schulreform. Die Re-Analyse und die Re-Interpretation der genutzten Quellen und meiner bildungshistorischen Forschungsbefunde bilden die methodische Basis dieses Rahmentextes. Dokumentenanalysen gegenwärtiger Schulentwicklungsprozesse (Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises, Best-Practice-Beispiele,

Interviews) dienen der Überprüfung der bildungshistorischen Befunde. Sie sind eingebunden in eine theoretische Analyse der Schulentwicklungsforschung (vgl. 3.3).
Der geschichtstheoretische Ansatz meiner Studien lässt sich u.a. mit der (neueren) Theorie der Chronoferenzen (Landwehr, 2016) kennzeichnen. Chronoferenz meint „diejenige Relationierung", „mit der anwesende und abwesende Zeiten gekoppelt, Vergangenheiten und Zukünfte mit Gegenwarten verknüpft werden können" (Landwehr, 2016, S. 28). Dahinter steht die Idee, dass eine Gegenwart die Möglichkeit hat, sich auf vielfältige Weise auf abwesende Zeiten zu beziehen. Wenn wir uns mit Vergangenheit beschäftigen, so argumentiert Landwehr beispielhaft, dann stellen wir eigentlich permanent chronoferenzielle Beziehungen her; ganz trivial schon, wenn man zum Beispiel ein Foto des eigenen verstorbenen Vaters aus einer Zeit betrachtet, in der man selbst noch nicht geboren war. Die Vergangenheit des Vaters war vermutlich eine andere als die, die man aus der eigenen Gegenwart heraus sieht und konstruiert. Mit solchen Chronoferenzen lassen sich Beziehungen zwischen unterschiedlichen Gegenwarten, Vergangenheiten und Zukünften herstellen und Entwicklungen im weiten Horizont größerer Zeiträume analysieren. Die (chronoferenzielle) Frage ist stets, wie wir uns auf die Vergangenheit beziehen. „In seiner banalsten Form" – so Landwehr selbst – „ist eine Chronoferenz ein Kunstbegriff, den ich entworfen habe, und in seiner trivialsten Form geht es darum, dass jede Gegenwart beständig damit beschäftigt ist, sich auf Zeiten zu beziehen, die nicht mehr oder noch nicht existieren" (Heinze, 2017).
Eine solche geschichtstheoretische Perspektive ist der Historischen Bildungsforschung nicht fremd. Sie ist im Grunde auch nicht neu. So argumentiert Zymek (2013) im Zusammenhang mit Geschichte und Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland, dass das Potenzial der historischen Bildungsforschung nicht nur im Aufdecken der „historischen Hintergründe heutiger Problemlagen" (Zymek, 2013, S. 469) liege, sondern im Aufzeigen der „pragmatischen Seiten der historischen und aktuellen Schulentwicklung", weil darin auch „empirisch fundierte Diskussionsbeiträge über die Zukunft" zu generieren seien, denn „die Geschichte endet nicht mit der Gegenwart" (Zymek, 2013, S. 470). Grundsätzlicher argumentierte Tenorth bereits im Jahr 2007: „Die bildungshistorische Forschung ist nämlich […] weder daran interessiert noch darauf verpflichtet noch geeignet, die Konstruktion professioneller, nationaler, kultureller oder gesellschaftlicher Bilder wünschbarer Zukünfte der pädagogischen Arbeit zum Ziel ihrer Studien zu machen. Ihre Aufgabe ist die historische Rekonstruktion vergangener Gegenwarten und je intendierter Zukünfte der Erziehung, um sie als gegenwärtige Vergangenheit oder als vergangene Zukunft zu zeigen" (Tenorth, 2007, S. 128; vgl. zu Geschichte und Aufgaben pädagogischer Historiographie Link, 2021). Mit eben solchen geschichtstheoretischen Perspektiven wurde die hier vorgelegte Struktur gelingender Schulreformprozesse konstruiert (vgl. Kap. 4).

3.2 Begriffliche Zugänge

Das Thema Schulreform bezieht sich auf „die rechtliche Verfasstheit, die institutionellen Ziele, das pädagogische Profil und die didaktisch-methodischen Akzente" von Schule (Grunder, 2015, S. 11) und begleitet die Schule, seitdem sie sich als gesellschaftliche Institution etabliert hat. Grundsätzlich lässt sich zwischen äußerer und innerer Schulreform unterscheiden (Schwänke, 1989). Mit äußerer Schulreform ist in der Regel eine Reform der Strukturen von Schule bzw. des gesamten Bildungssystems gemeint. Sie werden meist politisch initiiert. Innere Reformen beziehen sich auf die Veränderung didaktisch-methodischer Lehr-Lern-Arrangements, auf innerschulische Organisationsstrukturen und Abläufe oder auf pädagogische Profile. Sie lassen sich unabhängig von äußeren Reformen beobachten, können aber auch parallel mit ihnen verlaufen und ebenfalls bildungspolitisch initiiert sein. Schulreformprozesse zeigen sich im histo-

rischen Verlauf als Abfolge von Normal- und Sondersituationen, denen jeweils gesellschaftliche Modernisierungskrisen vorangehen bzw. folgen, in denen Schule pädagogisch nicht mehr funktional auf Politik und Gesellschaft bezogen ist. In den pädagogischen Reformprozessen wandeln sich ältere Normalpädagogiken (Normalfall) zu neuen Reformpädagogiken (Sonderfall), die dann auch wieder zu Normalpädagogiken werden konnten (Grunder, 2015).

Bei historischen Arbeiten ist es stets sinnvoll, den zeitgenössischen Gebrauch von Begriffen zu prüfen, um damit den historischen Gegenstand angemessen zu bezeichnen. In einem zeitgenössischen Fachlexikon werden unter dem Stichwort „Schulreform" (Fischer, 1930–1932) ebenso ausführlich wie kenntnisreich verschiedene Ansätze deutscher und ausländischer Schulreformen und deren Geschichte skizziert. Systematisch wird deutlich gemacht, dass es sich bei Schulreform um „Umgestaltungen der rechtlichen Grundlagen, der Organisation und des Lehrplans" (Fischer, 1930–1932, 889) handele, mithin also um bildungspolitische Maßnahmen von oben mit einem Schwerpunkt auf der äußeren Reform. Einzelne Schulen befänden sich dagegen „chronisch im Zustand der Reform; sie sind nicht, sie werden" (Fischer, 1930–1932, 889). Ein Gedanke der rollenden Reform, der durch die untersuchten Schulreformprozesse in den reformpädagogischen Versuchsschulen bestätigt wird.

Im selben zeitgenössischen Lexikon werden „Versuchsschulen u. Schulversuche" in einem Artikel behandelt (Stocker, 1930–1932), wobei die Begriffe nicht trennscharf, sondern eher synonym verwendet werden. Der Artikel beschreibt die Reformansätze in Deutschland und im Ausland und klassifiziert sie nach den pädagogischen Ansätzen, die sich größtenteils im didaktischen und methodischen Bereich bewegen. Diese werden zu Recht als „Forderung der Reformpädagogik" (Stocker, 1930–1932, 1196) bewertet. Ebenfalls unterschieden werden zum Teil regional zusammengefasste Versuchsschulen im Bereich des öffentlichen Schulsystems von Schulversuchen in Privatschulen, die sich zur Erprobung pädagogischer Reformideen besonders eignen würden, da sie nicht so sehr von behördlichen Reglementierungen gehemmt seien (Stocker, 1930–1932, 1195) – ein Gedanke, der auch in den eingangs zitierten Beispielen aufschien. Die Neuerungen, die sich in Versuchsschulen und Schulversuchen bewährt hätten, pflegten sich dann „allmählich auf das gesamte Schulsystem auszubreiten" (Stocker, 1930–1932, 1195). Deutlich wird somit die experimentelle Impulsfunktion, die den Versuchsschulen und Schulversuchen zugedacht wurde.

Ähnlich argumentierte gut 30 Jahre später das Herder-Lexikon der Pädagogik und unterschied unter dem Stichwort „Schulreform" (Opahle, 1960) ebenfalls äußere und innere Schulreform. Versuchsschulen/Schulversuche wurden auch hier synonym gebraucht (Lang, 1960) und auf eine Einzelschule ebenso angewendet wie auf mehrere (regional gebündelte) Schulen. Grundsätzlich verfügten Versuchsschulen über größere Freiheiten. Systematisch wurden hier verschiedene Typen von Versuchen unterschieden: 1. Erprobung neuer schulorganisatorischer Formen, 2. Erprobung neuer Unterrichtsformen, 3. Erprobung neuer erziehender Maßnahmen, 4. milieumäßige Gestaltung, 5. Differenzierung im Unterricht (geistige Entwicklung), 6. statistische Erhebungen, 7. Erprobung neuer technischer Einrichtungen. Kenner*innen der neueren Schulentwicklungsforschung oder der Kriterien des Deutschen Schulpreises werden in diesen Stichworten zweifellos zentrale Gegenstände ihres Arbeitsfeldes wiederentdecken – indes historisch viel früher als mitunter angenommen (vgl. z. B. Klopsch & Sliwka, 2021a, S. 11).

In einem früheren Ansatz, „Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovationen" in einem vergleichbar weiten Zeithorizont zu betrachten, unterscheidet Schmitt (1993c, S. 167–168) im Ergebnis seiner Studien vier unterschiedliche Typen von Schulversuchen mit je unterschiedlichen Funktionen im historischen Verlauf: Die Schulversuche der Philanthropen bezeichnet er als *Musterschulen*, die eine Vorbild- und Anregerfunktion hatten sowie „Muster"

für reorganisierte und neugegründete höhere Schulen in der Spätaufklärung sein sollten. Sie konnten allerdings nicht in eine staatlich getragene Schulreform überführt werden, die breiter angelegt war. Als *Normalschulen* werden die Schulversuche Pestalozzis bezeichnet, da die dort erprobten Unterrichtsmethoden als Richtmaß und Regel („norma") für alle preußischen Elementarschulen dienten. Die Schulversuche der Herbartianer im 19. Jahrhundert nennt Schmitt – den Begriff der Herbartianer aufgreifend – *Übungsschulen*, da sie „auf Integration der wissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Ausbildung des universitären Lehrerstudiums" zielten. Die in der vorliegenden Arbeit im Fokus stehenden Schulversuche der Reformpädagogik in der Weimarer Republik nennt Schmitt schließlich *Versuchsschulen,* die im Kontext einer bildungspolitischen Förderung von Schulreform die gesamte Breite der reformpädagogischen Schul- und Unterrichtsprinzipien erprobten, weiterentwickelten und zum vernetzten System ausbildeten (vgl. Studie 2). Zum einen trägt diese begriffliche Differenzierung den je unterschiedlichen historischen Kontexten exakt Rechnung und zum anderen macht sie zugleich auch deutlich, dass diese Schulversuche allesamt als „Innovationsagenturen" (Tillmann, 2003, Kap. 3.1) für Schulreform interpretiert werden können. Die bildungshistorischen Befunde zu Reformen von Einzelschulen aus einem Zeitraum von rund 200 Jahren sind umfassend. Gerade für die Schulen der (deutschen) Reformpädagogik ist die Forschungslage inzwischen ausgezeichnet (vgl. Studien 1, 2 und 3 sowie u. a. Keim & Schwerdt, 2013a; Schwerdt, 2013; Lehberger, 2012).
Mit einem historischen Horizont von gut zwei Jahrhunderten analysiert Grunder das Verhältnis von Schulreform und Reformschulen und bilanziert an ausgewählten Beispielen zugleich die bildungs- resp. schulhistorische Forschung zu solchen Reformprozessen (Grunder, 2015). Er gebraucht die Begriffe Schulreform und Reformschulen, um sowohl äußere (Strukturreformen) als auch innere (Reformen der Einzelschule und des Unterrichts) zu kennzeichnen und bewegt sich damit auf der Ebene der zeitgenössischen Begriffsverwendung für den Untersuchungsgegenstand. Dieser historisch legitimierten Begriffsverwendung schließe ich mich an und verstehe meine Befunde insofern auch als bildungshistorischen Beitrag zu einem Theorienverbund für Schulreform (vgl. Kap. 3.2 und 6).
Gegenwärtig spricht man indes meist in Bezug auf die Einzelschule von „Schulentwicklung" und von „Schulreform", wenn Strukturreformen im Bildungssystem fokussiert werden. Historisch meint „Schulreform" aber auch „Schulentwicklung" in der für die Schulentwicklungsforschung inzwischen klassischen Trias von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung (Rolff, 2010). Mit „Schulentwicklung" betont man gegenwärtig einerseits unter Qualitätsaspekten die bewusste und systematische Entwicklung der Einzelschule (Tillmann, 2011, S. 43) und andererseits auch eine veränderte Steuerung der Einzelschule im Mehrebenensystem Schule. Die Einzelschule wird gesehen als ‚pädagogische Handlungseinheit' im Kontext (Fend, 1988, 2008a, 2008b) und – seit den 1990er Jahren – als ‚Motor der Schulentwicklung' (Rolff, 2010). Die Einzelschule rückt als Akteurin mehr ins Zentrum, die staatliche Steuerung tritt zurück. Denn inzwischen ist nicht nur historisch bekannt, dass der Einfluss bildungspolitischer Steuerungsmaßnahmen auf die Realität der Schulen langfristig eher gering ist und dass Veränderungspotenzial vielmehr in den jeweiligen Schulkulturen und Akteur*innen vor Ort steckt, was z. B. Mats Ekholm in einem 25jährigen Längsschnitt für Schweden zeigte (Ekholm, 1997). Selbst ein totalitäres System wie der Nationalsozialismus konnte die pädagogischen Handlungsmuster und Eigenlogiken im System Schule nicht durch politische Steuerung gänzlich außer Kraft setzen (vgl. Studie 6). Und auch im demokratischen System der Weimarer Republik hatten bildungspolitische Steuerungsmaßnahmen nur eine begrenzte Reichweite, was zum Beispiel Untersuchungen zur bildungspolitisch geförderten schulischen Selbstverwaltung zeigen (Schmitt, 1992, 2000).

Wie skeptisch Lehrkräfte auf bildungspolitische Steuerungs- und Reformmaßnahmen „von oben“ (noch immer) reagieren können, zeigte sich jüngst auch bei der Einführung des Faches Gesellschaftswissenschaften in den Brandenburgischen Schulen (vgl. zu dieser grundsätzlichen Skepsis Wollenweber, 2002). Eine kleinere qualitative Interviewstudie führte zu den Befunden, dass die Lehrerinnen und Lehrer die Einführung des Faches als „Schulreform von oben“ ablehnten, da sie über ihre Köpfe hinweg oktroyiert worden sei und sie sich allein gelassen fühlten. Diese Reform habe genau diejenigen ausgeschlossen, die sie umsetzen müssten, nämlich die Lehrpersonen (Karrasch, 2016, S. 46). Auch dieser gegenwärtige Befund ist zweifellos ein weiteres Argument dafür, sich verstärkt mit der Geschichte von Schulreformprozessen auseinander zu setzen.
Der Terminus Gelingensbedingungen bzw. Gelingensfaktoren findet auch in Konzepten zur Schulentwicklung, in der Schulentwicklungs- und Schulqualitätsforschung sowie in Implementations- bzw. Transferstudien Verwendung (Seydel, 2009; Koch, 2011; H. Lindemann, 2013; Steffens, Maag Merki & Fend, 2017; Holtappels, 2017; Prinz & Kulik, 2018; Burkhardt, Fuchs, Knebel & Roßmann, 2019; Maag Merki, 2021; Schulte & Wegner, 2021). Der Gebrauch des Begriffes wird dabei selten thematisiert und seine Verwendung ist durchaus uneinheitlich. In der Schulqualitäts- und -effektivitätsforschung sind Gelingensbedingungen anders konnotiert als in der Schulentwicklungsforschung oder in Implementationsstudien. Die Schuleffektivitätsforschung legt den Fokus auf die Schülerleistungen als Bewertungskriterium, die Schulentwicklungsforschung auf die Veränderungsprozesse und deren Organisation (vgl. H. Lindemann, 2013, 79 ff.). In der vorliegenden Arbeit verwende ich den Begriff Gelingensbedingungen als formale Kategorie, um Strukturen und Abläufe von Reformprozessen zu beschreiben und zu kategorisieren: Welche Voraussetzungen, Faktoren und Rahmenbedingungen trugen maßgeblich dazu bei, dass ein Reformprozess an den historischen Reformschulen gelang? Fokussiert werden mit dem Terminus Gelingensbedingungen somit organisationale Strukturen und Handlungsmuster innerhalb der historischen Reformprozesse. Es geht dezidiert nicht darum, die Effekte der initiierten Reformen etwa für die Qualität des Unterrichts zu überprüfen und als Erfolg oder Misserfolg zu bewerten.[2] Von den überlieferten Handlungsmustern der Einzelschule ausgehend wird nach grundsätzlichen, über die Einzelschule hinausgehenden Gelingensbedingungen in längeren Zeithorizonten gefragt.

3.3 Zur Theoriebildung innerhalb der Schulentwicklungsforschung

Weil meine vorliegenden Studien eine bildungshistorische Referenz im Theoriebildungsprozess innerhalb der Schulentwicklungsforschung sein sollen und weil diese Theoriebildung sich insgesamt als uneinheitlich darstellt, und schließlich weil die Schulentwicklungsforschung kein eigenständiges Thema innerhalb meiner Studien war, schildere ich die komplexen Kontexte der theoretischen Diskussionen innerhalb der Schulentwicklungsforschung hier ausführlicher. Damit soll auch gewährleistet werden, dass das Gesamtergebnis meiner Forschungen als historischer Referenzrahmen innerhalb dieser theoretischen Reflexionen im Ergebnis besser verortet werden kann.
Betrachtet man die inzwischen sehr ausdifferenzierte und kaum noch überschaubare Literatur zur Schulentwicklung bzw. zur Schulentwicklungsforschung,[3] so fällt auf, dass Referenztheorien und -konzepte u. a. aus Organisationstheorie, Soziologe, Betriebswirtschaft, Psychologie,

2 Das ist eine andere Forschungsfrage, die sich ggfls. anschließen lässt (vgl. Fazit).
3 In der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts hat sich die Häufigkeit der Publikationen zum Thema Schulentwicklung im Vergleich zur Zeit bis Anfang der 1990er Jahre vervierfacht (Steffens, Maag Merki & Fend, 2017, S. 17).

System- und Beratungstheorie stammen (Tillmann, 2011, S. 43). Auffällig ist weiter, dass zahlreiche Empfehlungen zur Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen häufig auf der Grundlage vermeintlich plausibler Modelle argumentieren – so kritisiert bei Gruschka u. a. (2003) und seltener auf der Grundlage empirischer Befunde oder theoretischer Reflexionen. Theorie, Empirie und Gestaltungspraxis von Schulentwicklung stehen mitunter unverbunden nebeneinander, obwohl die Schulentwicklungsforschung sich über Jahrzehnte hinweg konzeptionell ausdifferenziert hat. Rolff konstatierte in Bezug auf die „Entwicklung von Einzelschulen" bereits 1998 „viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung" und wiederholte diese Einschätzung 2007 (Rolff, 2007, Kapitel 2). Mitunter wird der Schulentwicklungsforschung gar Theorielosigkeit unterstellt und sie sieht sich mit dem Vorwurf „eklektizistischer Bricolage an theoriegeleiteten Modellen" konfrontiert (Reinbacher, 2016, S. 295). Die Befunde der Historischen Schulforschung zu Schulreformprozessen spielen in all diesen Kontexten keine Rolle, obwohl sie einen Beitrag zur Behebung der beklagten Mängel leisten könnten. Auch die „Architektur einer Theorie der Schulentwicklung", die Katharina Maag Merki (2008) vorlegte, argumentiert gänzlich ohne historische Dimension (vgl. Dedering, 2012). Die exemplarischen Hinweise von Klaus-Jürgen Tillmann, dem ehemaligen Wissenschaftlichen Leiter der Bielefelder Laborschule, auf eben solche historisch-empirischen Befunde (Tillmann, 2003, 2009) bleiben in der Gesamtschau auf die Schulentwicklungsforschung singulär. Völlig zu Recht wundert sich Tillmann, der das unübersichtliche Feld von Schultheorie, Schulentwicklung und Schulqualität ausgesprochen klar und erhellend systematisiert hat, auch darüber, dass die Bezüge auf „einheimisch-pädagogische Theorien" – wie vor allem auf eine Theorie der Schule, der eine historische Dimension ja inhärent ist – „eine ganz seltene Ausnahme" seien (Tillmann, 2011, S. 43). Zu diesen Ausnahmen zählt er den bereits erwähnten Entwurf einer Theorie der Schulentwicklung von Rahm (2005) sowie Fends „Neue Theorie der Schule" (2008a), die die Gestaltbarkeit des Schulwesens durch die Akteure in den Mittelpunkt rücke.

Tillmann weiterführend können hier nunmehr auch Hinweise auf das Projekt einer dezidiert *pädagogischen* Theorie der Schule (Reichenbach & Bühler, 2017a) ergänzt werden. Diese sei nicht allein akademisch inspiriert, sondern sei eine weiter gefasste Aufgabe. Denn wenn Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung Schule nur aus soziologischer und psychologischer Perspektive betrachteten, fehle „ein Diskursbemühen, welches das deskriptive Wissen um die Schule (und Unterricht) mit den Aufgaben und Problemen der schulischen Praxis und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung pädagogisch reflektiert. Dieses Bemühen ist Bestandteil des Orientierungswissens all jener Personen, die in und für die Schule bzw. den Bildungsbereich tätig sind. [...] Eine pädagogische Theorie der Schule hat den pädagogischen Sinn der Schule im Visier. Wie wichtig Tatsachenwissen (zumindest wissenschaftliche Deskription) und Verfügungswissen (z. B. professionelles Know-how) auch tatsächlich sind, der Sinn des Tuns (etwa der Lehrperson) konstituiert sich in und als Orientierungswissen" (Reichenbach & Bühler, 2017b, S. 7). Mithin geht es einer pädagogischen Theorie der Schule zentral darum, die Perspektive und die Reflexion der pädagogischen Praktiker*innen in die Theoriebildung zu integrieren. Es gehe darum, „eine *pädagogische Deutung* der Schule zu stärken" (Reichenbach, 2017, S. 11), die das je konkrete pädagogische Handeln der pädagogisch Tätigen in den Fokus rücke – zumal in einer wenig steuerbaren Institution wie der Schule, die man mit Reichenbach auch als „organisierte Anarchie" (Reichenbach, 2017, S. 11) bezeichnen kann. Die Einsicht in die Logiken pädagogisch-professionellen Handels und Urteilens ist nach Reichenbach auch „ein deutliches Indiz dafür, dass es zu Erziehungsfragen nur begrenzt technologisches Wissen gibt und die ‚Kunst' der Erziehung bis heute eher im *pädagogisch taktvollen Handeln* [nach Herbart,

JWL] besteht“ (Reichenbach, 2017, S. 28). In einem solchen schultheoretischen Modell werde das technokratische Wirkungsmodell aufgegeben zugunsten eines pädagogischen Wirkungsmodells. Und dadurch, so Terhart in Auseinandersetzung mit einer pädagogischen Theorie der Schule (Terhart, 2017, S. 49), „entziehe sich die Schule der Idee der *technischen* Planbarkeit und Bewirkbarkeit ihrer Ergebnisse – und eben durch diese Einsicht würde das schultheoretische Denken *pädagogisch“*. Einer pädagogischen Theorie der Schule gleichsam inhärent ist offenbar eine gewisse Skepsis gegenüber technologischen Machbarkeitsfantasien jeglicher Couleur, kommen sie nun aus Psychologie, Soziologie oder aus Managementkonzepten. Pädagogische Praxis folgt ihren Eigenlogiken und lässt sich nur begrenzt steuern. In solchen schultheoretischen Kontexten können die vorliegenden bildungshistorischen Befunde m. E. eine genuin pädagogische Referenz sein, weil sie sich auf historischen Praxen der an Reformprozessen beteiligten Akteure beziehen und damit die Perspektive der pädagogisch Tätigen spiegeln.

In die Debatten über die Theorieorientierung in der Schulentwicklung resp. der Schulentwicklungsforschung ist – wie gerade schon deutlich wurde – in den letzten Jahren viel Bewegung gekommen. Darüber, dass Schulentwicklung resp. Schulentwicklungsforschung kein theorieloses Geschäft ist, herrscht inzwischen Einigkeit. Ebenfalls ist man sich einig, dass Theorie der Schulentwicklung und Theorie der Schule aufeinander bezogen sind. Gleichwohl ist „eine integrale und kohärente Theorie der Schulentwicklung […] bislang ausstehend“ (Maag Merki, 2021, S. 5). Begriffliche Vielfalt kennzeichnet die in den letzten Jahren lebhaft geführten Diskussionen. Von einem *komplexen Theorienverbund* ist die Rede, ebenso wie von *Theorienpluralismus*, *Theorienhorizonten*, einem *Theorienmix*, einem *erziehungswissenschaftlichen Theorieansatz*, von *theoretischen Perspektiven* auf Schulentwicklung, von *Theorieansätzen*, einer *Theorievielfalt* oder (prozessoffen) von einem *Theorieprojekt*; und es wird auch diskutiert, ob man von Theorien *zur* Schulentwicklung oder einer Theorie *der* Schulentwicklung sprechen könne (Rahm, 2005, 2008, 2010; Rothland, 2006; Tillmann, 2011; Bohl, 2020; van Ackeren, Bellenberg, Klein & Korte, 2021; Maag Merki, 2021; Moldenhauer et al., 2021).

In diese begriffliche und konzeptionelle Vielfalt versuchte Bohl (2020, S. 101) mittels einer Synopse Ordnung zu bringen. Diese Synopse gebe ich hier wieder, weil sie auf einen Blick die Komplexität der theoretischen Bezüge innerhalb der Schulentwicklungsforschung verdeutlicht. Sie ist zugleich auch Ausdruck des gegenwärtigen Theoriefindungsprozesses und verdeutlicht ebenfalls, dass die erfolgten Zuordnungen und Kategorien nicht immer trennscharf sind (etwa zwischen Organisation und Steuerung einerseits und Akteuren andererseits).

Könnte man diese Vielfalt der nicht immer trennscharfen theoretischen Bezüge vorschnell auch als zufällig oder beliebig interpretieren, so wird diese Vielfalt im Grunde aber dem Gegenstand durchaus gerecht. Denn wenn die Einzelschule in der Vielfalt einzelschulischer Ausgangslagen der Bezugspunkt der Schulentwicklungsprozesse ist, dann erscheint es ebenso sinnvoll wie naheliegend, dass es auch eine Vielfalt theoretischer Zugänge gibt, die auf den jeweiligen Einzelfall zugeschnitten werden kann; sowohl in der praktischen Begleitung des jeweiligen Reformprozesses als auch in seiner wissenschaftlichen Erforschung.

Im Ergebnis kann man gleichwohl noch immer feststellen, „dass die empirischen Befunde in den verschiedenen Forschungsfeldern noch lückenhaft sind und sich insgesamt nicht zu einer integralen ‚Schulentwicklungstheorie‘ zusammenfügen lassen. Hierzu sind weitere Forschungen notwendig, die es erlauben, Strukturen, Prozesse, Bedingungsfaktoren und Wirkungen von Schulentwicklung differenzierter zu beschreiben“ (Maag Merki, 2021, S. 15). Zu diesen Forschungsfeldern und -themen der Schulentwicklungsforschung gehören (nach Maag Merki, 2021): Unterricht und fachliches Lernen von Schüler*innen, Datenbasierte Schulentwick-

lung, Gelingensfaktoren für nachhaltige Schulentwicklung, Schulleitung als zentraler Akteur für Schulentwicklung, Zusammenspiel zwischen schulischen Akteuren sowie Performanznahe Forschungsmethoden als interessante Ergänzung bisheriger forschungsmethodischer Zugänge.

Zuordnung	**Kerngedanke**	**Bezeichnung**	**Publikationen (exemplarisch)**
Übergreifende Ansätze	von der *(kritischen) Erziehungswissenschaft* aus gedacht	kritische Schulentwicklungstheorie	Rahm, 2005, Kap. 7
	von der *Evolutionstheorie* aus gedacht	evolutionäre Schulentwicklung	Bätz & Scheunpflug, 2006
Schulkultur	von der Perspektive der *symbolischen Ordnung* (der Spannung aus Realem, Symbolischem und Imaginärem) aus gedacht	Schulkultur	Helsper & Böhmer & Kramer & Lingkost, 2001
Pädagogik	von der *Reflexivität des pädagogischen* Prozesses aus gedacht	Pädagogische Schulentwicklung	Rolff, 1998; Bastian, 1997
Organisation und Steuerung	von der *Steuerung* der Schule aus gedacht	(neue) Steuerung und Educational Governance	Dedering, 2012
	von Gelingensbedingungen, *Schuleffektivität* und empirischer Überprüfbarkeit her gedacht	»Architektur einer Theorie der Schulentwicklung«	Maag Merki, 2008
	von der *Innovation* her gedacht	Innovationstheorien	Schaumburg, Prasse & Blömeke, 2009
	von der *Organisation* her gedacht	Institutionelles Schulentwicklungsprogramm	Dalin, Rolff & Buhren, 1996
		Lernende Organisation	Argyris & Schön, 1978
Akteure	von der *Führung* der Schule aus gedacht	Führungstheorien und Schulentwicklung	Dalin, 1999, Kap. 4
	vom *Handeln der Mitglieder* einer Organisation aus gedacht	Mikropolitik der Schulentwicklung	Altrichter & Posch 1996
	von den *Subjekten und ihrer Teilhabemöglichkeiten* aus gedacht	subjektwissenschaftliche Schulentwicklung	Rihm, 2003
Unterricht	von *Unterricht und Didaktik* aus gedacht	schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung	Koch-Priewe, 2000

Abb. 1: Synopse – Theorien der Schulentwicklung (Bohl, 2020, S. 101)

Viele dieser Themenfelder – etwa Unterricht, Schulleitungshandeln und die Rolle verschiedener schulischer Akteur*innen – sind indes auch Themen meiner bildungshistorischen Studien. Somit lässt es aufhorchen, dass auf der Grundlage internationaler Studien „angenommen werden [kann], dass es ein ganzes Set an bedeutsamen schulischen Faktoren ist, das zur nachhaltigen Schulentwicklung führt: a focus on teaching and learning, leadership, creating an information-rich environment, creating a positive school culture, building a learning community, continuous professional development, involving parents, external support and resources" (Maag Merki, 2021, S. 11). Meine bildungshistorischen Studien zeigen, dass die gerade genannten Gelingensfaktoren große Schnittmengen zur bildungshistorisch entwickelten Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse aufweisen (vgl. Kap. 4). Es kann also nicht nur angenommen werden, dass ein solches Set an bedeutsamen schulischen Faktoren zur nachhaltigen Schulentwicklung führt, es kann als bildungshistorisch gesichert gelten; und vor allem: es handelt sich um quellengestützte historisch-empirische Befunde der Historischen Schul- bzw. Bildungsforschung.
Weil „bis heute [...] eine empirisch fundierte Theorie der Schulentwicklung ein Desiderat geblieben" ist, erscheint es treffend, von „Schulentwicklung als Theorieprojekt" (Asbrand, Hummrich, Idel & Moldenhauer, 2021, S. 3) zu sprechen. Denn dies verweist auf den unabgeschlossenen Prozess der Theoriebildung innerhalb der Schulentwicklungsforschung. Rahm (2005) verwendet den Begriff Theorienverbund und beschreibt damit eher die komplexe und komplementäre *Struktur* der theoretischen Rahmung und ihrer Referenzen und weniger den *Prozess* der Theoriebildung. Die Herausgeberinnen und der Herausgeber des erwähnten Sammelbandes legen hingegen „Beiträge mit einer öffnenden Perspektive auf Theorienpluralismus" vor und argumentieren in Richtung „einer theoretischen Empirie zur Schulentwicklung" (Asbrand et al., 2021, S. 10). Dies wird als Grundlagenforschung verstanden, durch die ein dezidiert „erziehungswissenschaftliches Forschungsprogramm zur Schulentwicklung zu begründen" sei (Asbrand et al., 2021, S. 10). Für diese Grundlagenforschung umreißen die Herausgeberinnen und der Herausgeber eine „komparative Heuristik der Bezugsprobleme", die zu einer „erneuerten theoretischen Empirie von Schulentwicklung" (Asbrand et al., 2021, S. 11) führen könne. Als übergeordnete Bezugsprobleme werden benannt (Asbrand et al., 2021, S. 5–9): die Einordnung von Schulentwicklung in eine Schultheorie; die Mehrdimensionalität und Vielschichtigkeit von Schule; die Relationalität des sozialen Geschehens im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen; der Zusammenhang von Kontinuität und Wandel, der kaum als entweder-oder, sondern eher als sowohl-als-auch zu denken sei. Das pädagogisch professionelle Handeln der schulischen Akteur*innen bildet zweifellos den Kern dieser Bezugsprobleme und damit auch den Kern der Beiträge zu diesem Theorieprojekt. Es geht damit zentral von der Profession aus. Perspektivisch ist auch die historische Dimension Teil des umrissenen Theorieprojektes, wenn im abschließenden Abschnitt zu „Anfragen und Perspektiven" auch „der Versuch unternommen [wird], künftige Theorieperspektiven vor dem Hintergrund historischer (Eigen-)Betrachtungen und systematischer Bezüge zu skizzieren und damit Bedingungen zu formulieren, wie eine theoretisierende Perspektive auf Schule eine Basis schaffen kann, um Schulentwicklung grundlagentheoretisch zu rahmen" (Asbrand et al., 2021, S. 9). Referenzen auf die Geschichte der Profession bleiben im Band aber dennoch singulär. Lediglich in einem Beitrag wird auch bildungshistorisch argumentiert (Kramer, 2021). Kramer bezieht sich allerdings nur auf die historische Bildungssystementwicklung und nicht auf historische Reformprozesse an einzelnen Schulen. Die Einzelschule taucht in der Argumentation nur als „Kristallisationspunkt von Strukturbildungen" (Kramer, 2021, S. 285) auf, nicht aber mit den primär pädagogischen Prozessen einer innerschulischen Schulentwicklung.

Diese wiederum sind Bezüge im abschließenden Beitrag von Martin Heinrich (2021), allerdings nicht in ihrer historischen Variante. Nach einer pädagogisch klugen erziehungswissenschaftlichen Kritik an den Managementbezügen in der Schulentwicklungsforschung argumentiert Heinrich mit Bezug auf die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit: „Mit dem ökonomischen Modell geht also eine Abstraktion von der Widersprüchlichkeit pädagogischer Praxis einher, ja von Praxis überhaupt" (Heinrich, 2021, S. 297). Stattdessen plädiert er für „eine gleichsam naturwüchsige, aus der Handlungslogik der Profession resultierende Entwicklungsarbeit" (Heinrich, 2021, S. 306) und eine „Verknüpfung einer professionssensiblen Schulentwicklung mit einer ebenfalls professionssensiblen Schulentwicklungsforschung" (Heinrich, 2021, S. 291). Wenn auch ohne Bezüge auf bildungshistorische Befunde zur Einzelschulentwicklung liegt Heinrichs Argumentation doch ganz auf meiner Argumentationslinie der diziplineigenen und professionsorientierten bildungshistorischen Referenzen innerhalb der Schulentwicklungsforschung. Es wird immer deutlicher: Die hier vorgelegten bildungshistorischen Befunde (vgl. Kap. 4) haben das Potenzial, als historische und professionsnahe Referenz einen eigenständigen Beitrag zu diesem Theorieprojekt der Schulentwicklung zu leisten.

4 Reformprozesse an historischen Reformschulen: Gelingensbedingungen

Historische Schulreformprozesse können wir von ihrem Ende aus, vor dem Hintergrund ihrer ge- oder auch misslungen Ergebnisse mit der Frage nach systematischen pädagogischen Handlungsmustern analysieren und beurteilen. Meine Erforschung von Gelingensbedingungen bezieht sich, wie bereits erläutert, auf die Schulen der historischen Reformpädagogik im 20. Jahrhundert. Die Ergebnisse meiner langjährigen Quellenstudien und Metaanalysen führe ich hier unter einem systematischen Fokus neu zusammen. Somit analysiere ich mit chronoferentem Zugang (vgl. Kap. 3.1) schulische Reformprozesse unter der Perspektive einer *longue durée* (Osterwalder, 2012) von rund einhundert Jahren Schulgeschichte.

4.1 Reformpädagogische Versuchsschulen in der Weimarer Republik

Wenn sich in der Schulentwicklungsliteratur Verweise auf die Reformpädagogik finden, dann beziehen sie sich, wie bereits erwähnt, auf Programme, Konzepte und Rhetorik (Rahm, 2005; Rolff, 2007; Breidenstein, 2008; Rolff, 2016b). Bezüge auf die Praxis der Schulen der historischen Reformpädagogik finden sich nicht. Dies hängt einmal damit zusammen, dass der Begriff Reformpädagogik diffus gebraucht wird. Dies hängt weiter mit Einschätzungen zusammen, nach denen Reformen nur sehr selten auch auf der Ebene unterrichtlichen Handelns ankämen (Labaree, 2008) – eine Position, die Reformen dominant aus einer Top-Down-Perspektive betrachtet. Dies hängt aber vor allem damit zusammen, dass über die Praxis der historischen Reformschulen im Kreis der Schulentwicklungsforschung nichts bekannt ist. Die historische Praxis aber zeigte, dass Reformen sehr wohl die Ebene schulischen und unterrichtlichen Handelns prägten und uns dort tatsächlich reformierter Unterricht in pädagogisch veränderten Schulkulturen und veränderten Lehrerrollen begegnet (vgl. die Studien 2, 3, 4, 7, 9, 10; vgl. auch Schwerdt, 2013).
Die Reformpädagogik war ein internationales pädagogisch heterogenes Phänomen, das als Krisenbearbeitungsmuster an der Wende zum 20. Jahrhundert einsetzte, sich bis zum Ersten Weltkrieg im pädagogischen Diskurs ebenso wie in der pädagogischen Praxis etablierte und nicht nur in Deutschland seine Hochphase in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg hatte (vgl. Studie 1 und Keim & Schwerdt, 2013a). Praktische Effekte entfaltete die Reformpädagogik nicht nur, aber vor allem als Schulpädagogik (vgl. Studie 1 und Keim & Schwerdt, 2013a). Sie zeigte sich

in einer reformpädagogisch veränderten Erziehungswirklichkeit in zahlreichen Reform- und Versuchsschulen. Bei aller Unterschiedlichkeit der einzelnen Schulen konstruierten die reformpädagogischen Akteur*innen insgesamt subjekt- und anschlussorientierte, aktivierende und kooperative pädagogische Lehr-Lern-Welten (vgl. Studien 1 und 2). Im pädagogischen Alltag der Reform- und Versuchsschulen offenbarte sich eine pädagogische Professionalität, die bis heute ein Zeichen guter Schule ist. In Deutschland können rund 500 Reform- und Versuchsschulen empirisch nachgewiesen werden (vgl. Studie 2). Die Mehrzahl dieser Reform- und Versuchsschulen waren öffentliche Volksschulen. Sie lagen als einfache Dorfschulen auf dem Land und als städtische Volksschulen in Reformzentren wie Berlin, Hamburg und Bremen (Lehberger, 2012 und Studie 3). Nur selten gehörten auch höhere Schulen in den Kreis der Reformschulen (z. B. die Schulfarm Insel Scharfenberg in Berlin, die Lichtwarkschule in Hamburg oder die privaten Landerziehungsheime). Quantitativ ist die Zahl von 500 Schulen in einem öffentlichen Schulsystem mit rund 58.000 Schulen gewiss unauffällig. Jedoch man darf die Impuls- und Multiplikatoreneffekte der Reform- und Versuchsschulen nicht unterschätzen, die ihnen zeitgenössisch auch zugedacht wurden (vgl. Versuchsschulerlass). Ihre bildungshistorische Bedeutung und Funktion ging weit über diese 500 Schulen hinaus. Da selbst in Lehrplänen aus der Zeit der Weimarer Republik reformpädagogische Elemente zu belegen sind (Keim & Schwerdt, 2013b) und da die Zahl der Versuchsschulen sich zwischen 1927 und 1932 sogar verdoppelte (Schmitt, 1993b), wird deutlich, dass Reformpädagogik und die reformpädagogischen Versuchsschulen nichts mit Exotik zu tun hatten, sondern ein Kennzeichen moderner Schulpädagogik geworden waren. So ging es ab Mitte der 1920er Jahre auch nicht mehr um die Entdeckung von Neuland, sondern um „die Implementierung bereits erprobter Konzepte in Regelschulen" (Schwerdt, 2013, S. 977). Die rechtliche Grundlage für die reformpädagogischen Versuchsschulen war u. a. ein Preußischer Ministerialerlass vom 4. Juli 1923 (abgedruckt bei Schmitt, 1993b, S. 29). Der Erlass gewährte den Versuchsschulen Freiheiten gegenüber Lehrplan, Lehrmittelvorschriften und Stundenplan, erwartete eine „seelenkundliche" Begründung der Versuchsarbeit und stellte in Aussicht, dass bei erfolgreicher Arbeit Lehrer*innen anderer Schulen zur Hospitation beurlaubt werden könnten, „um dem Versuch Werbekraft zu geben". Versuchsschulen sollten also reformpädagogische Konzepte quasi experimentell erproben, und die Schulverwaltung verknüpfte mit den gewährten Freiheiten dezidiert eine Reformperspektive auf die Regelschulen.

4.2 Strukturen und Handlungsmuster gelingender Reformprozesse

Die Re-Analyse und Re-Interpretation der vorliegenden bildungshistorischen Quellen- und Metastudien unter den eingangs dargestellten erkenntnisleitenden Fragestellungen nach wiederkehrenden Handlungsmustern gelingender Reformprozesse führt im Ergebnis zu Befunden, die sich aus der Eigenlogik pädagogisch-praktischer Reformprozesse ableiten. Es sind Handlungsmuster und Strukturen, die von den pädagogischen Akteur*innen selbst im sozialen Prozess entwickelt wurden. Sie entstanden induktiv aus dem pädagogischen Alltag heraus und wurden nicht aus anderen Kontexten von außen importiert. Die Befunde lassen sich auf die folgenden professionsnahen drei Gelingensbedingungen reduzieren: Auslöser eines Reformprozesses war – erstens – stets eine *Krise* (K 1), die gleichsam ein „window of opportunity" (Criblez, 2018) öffnete. Neben einer Krise als Entwicklungshelferin waren die historischen Schulreformprozesse – zweitens – durch wertschätzende *Kommunikation* und verantwortungsdifferenzierte *Kooperation* (K 2 und K 3) geprägt. Solche dialogischen Strukturen initiierten und beförderten persönliche Beziehungen der Akteur*innen, die die Reformaktivitäten trugen und zugleich eine von Anerkennung und Wertschätzung getragene Reformatmosphäre ausprägten. Als dritte

Gelingensbedingung entwickelten die Akteur*innen im Reformprozess schließlich *Kapazitäten* (Zeit und Raum) und *Kompetenzen* für „denkende Erfahrung" (Dewey 2000/1916, Kapitel 11, hier S. 195; vgl. auch Retzl, 2014), um zum einen überhaupt die Erfahrung veränderten professionellen Lehrerhandelns machen und zum anderen die Reformen als rollende Reform reflektierend begleiten und weiterentwickeln zu können (K4 und K5). Diese Gelingensbedingungen bezeichne ich – mit **K**rise, **K**ommunikation, **K**ooperation, **K**apazitäten und **K**ompetenzen – als *Fünf-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse*.

In den Quellen lassen sich darüber hinaus induktiv aber noch zwei weitere *K* als konstante Merkmale gelingender Reformprozesse nachweisen. Diese bezeichne ich mit ***K**inder, Jugendliche und Eltern als Akteure im Reformprozess* (K6) sowie mit *Kollegiale **K**reativität und kollegiale Visionäre bei der Gestaltung alternativer Lehr-Lern-Umgebungen* (K7). K6 und K7 waren für einen gelingenden Reformprozess zwar konstitutiv, sie sind jedoch keine eigenständigen strukturellen Gelingensbedingungen. Vielmehr sind sie – im Fall von K6 – wiederkehrende Muster innerhalb der Kategorie *Kommunikation und Kooperation* bzw. – im Fall von K7 – wiederkehrende Muster innerhalb der Kategorie *Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung*. Das Muster *Kinder, Jugendliche und Eltern* als Akteure im Reformprozess (K6) verweist darauf, dass Kommunikation und Kooperation sich nicht auf die Kollegien beschränkten, sondern alle an Schule beteiligten Gruppen einband und die Schule damit auch kooperativ öffnete.

Das wiederkehrende Muster *Kollegiale Kreativität und kollegiale Visionäre bei der Gestaltung alternativer Lehr-Lern-Umgebungen* (K7) war für die Weiterentwicklung der Reformen schließlich eine ganz unverzichtbare Bedingung, weil die Quellen belegen, dass visionäre Moderation an organisationalen Gelenkstellen die kollegiale Kreativität bei der Gestaltung alternativer Lehr-Lern-Umgebungen entscheidend prägte, vorantrieb und nicht selten zu einer rollenden Reform weiterentwickelte. Diese Rolle übernahmen in den untersuchten Reformschulen Schulgründer*innen bzw. Mitglieder der Schulleitungsteams sowie auch weitere Funktionsträger als wichtige Akteur*innen innerhalb der kollegialen Strukturen. Weil also K6 und K7 wiederkehrende Muster innerhalb der Reformprozesse darstellten, aber keine eigene Kategorie innerhalb der strukturellen Organisation der Reformprozesse waren, bezeichne ich die wiederkehrenden Handlungsmuster und Strukturen im Folgenden nicht als *Sieben-K-Struktur*, sondern als **Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse** (damit präzisiere ich auch die Befunde meiner explorativen Studie: Link, 2018).

Die Differenz zwischen den Kategorien *Kommunikation und Kooperation* einerseits und *Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung* andererseits erschließt sich auf den ersten Blick vielleicht nicht sofort und soll daher kurz erläutert werden. Die in den Quellen überlieferten Formen und Gelegenheiten kommunikativen und kooperativen pädagogischen Handelns beziehen sich auf das Alltagsgeschäft schulischen und unterrichtlichen Handelns und seiner Rahmenbedingungen und beschreiben die überlieferten, sich verändernden Formen dieses Kerngeschäftes. Die Kategorie *Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung* bewegt sich demgegenüber auf einer höheren Ebene schulischen Handelns und nimmt das Kerngeschäft aus einer Metaebene in den Blick. Diese Kategorie zielt primär auf die Reflexion und (Weiter-) Entwicklung von Schule und Unterricht. Während Kommunikation und Kooperation auch anlassbezogen und wenig formell bzw. institutionalisiert in den Quellen nachweisbar sind, hatten Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung in den historischen Reformprozessen meist einen institutionalisierten Raum; die Quellen berichten z. B. über pädagogische Arbeitskreise (vgl. Kap. 4.2.3). Hier kann man daher fragen: Welche Formen und Instrumente kooperativer Reflexion (und Innovation) des pädagogischen Handelns im Hand-

lungsfeld Schule sind in den Quellen überliefert, die die Reformprozesse wesentlich gesteuert und befördert haben?

Aufmerksamen Leser*innen wird auffallen, dass Reforminhalte und Reformziele in der Fünf-plus-zwei-K-Struktur nicht auftauchen. Konzentriert man sich auf wiederkehrende Handlungsmuster gelingender Reformmaßnahmen, d. h. auf Strukturen und Verlauf der historischen Reformprozesse, dann ist es folgerichtig, die je unterschiedlichen Reformthemen zunächst auszublenden. Sie wurden historisch – und werden aktuell – von den beteiligten Akteur*innen vor Ort beschlossen und bilden eine zweite Ebene der Reformprozesse. Schulkollegien, Schüler*innen, Eltern und soziales Umfeld handelten diese Reformthemen und -inhalte nach ihren Bedürfnissen aus und legten je unterschiedliche inhaltliche Reformschwerpunkte fest. Die Ziele der Reformprozesse waren (und sind) abhängig von den jeweiligen Ausgangslagen und Arbeitsfeldern der Schulen im historischen Prozess. Genau diese thematische und inhaltliche Reformvielfalt intendierte auch der Versuchsschulerlass von 1923 (vgl. Studie 2) und sie spiegelt sich ebenfalls in zeitgenössischen Beispielsammlungen (Hilker, 1924; Karsen, 1923, 1924).

Versucht man dennoch über einhundert Jahre Schulreformgeschichte hinweg eine inhaltliche Klammer all dieser unterschiedlichen Schulreformprozesse zu finden, dann lässt sich das Verbindende zweifellos in der didaktischen und methodischen Flexibilisierung des Unterrichts und seiner Anpassung an die je konkreten Bedürfnisse und Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler sowie in der Orientierung sämtlicher Reformmaßnahmen an dem Ziel finden, in der Schule ebenso kooperative wie individualisierende Lehr-Lern-Umgebungen und kooperative Arbeitsbedingungen zu schaffen. Die Studien 7, 8, 9, und 10 thematisieren diese Dimension historischer Reformprozesse gleichwohl exemplarisch.

Zur historisch entwickelten *Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse* stelle ich nun einige exemplarische Beispiele aus den Schulen der historischen Reformpädagogik zusammen, um die Reformprozesse zu kennzeichnen, aus denen diese Kategorien abgeleitet wurden. Über die Verweise auf meine vorliegenden Studien hinaus zitiere ich bei jeder Kategorie auch aus zwei Quellen, um die pädagogisch-praktische Ausprägung der herausgearbeiteten Gelingensbedingungen auf der Ebene von Alltagshandeln zu zeigen. Denn die Quellen schildern dieses Alltagshandeln aus der unmittelbaren Beobachtung der beteiligten Akteure heraus.

Ein Glücksfall für die systematische Analyse historischer Schulreformprozesse ist die Überlieferung der Tagebücher von William Lottig (1867–1953), Schulleiter der Hamburger Versuchsschule ‚Berliner Tor' für die Jahre 1919 bis 1933 (Lottig, 2001). Für die hier diskutierten Zusammenhänge sind die ersten Jahre der Reform besonders aufschlussreich. Lottigs Tagebucheinträge für die Jahre 1919 bis 1921 liegen als 248-seitiges Transkript im Hamburger Schulmuseum vor (Lottig, o. J.).[4] In seinem Tagebuch notierte Lottig ausgesprochen viele Facetten seiner Tätigkeit als Schulleiter und Schulreformer. Exemplarisch werde ich für jede Kategorie eine kurze Tagebuchpassage zitieren.

Eine ähnlich dichte Beobachterperspektive wie sie William Lottigs Tagebuch auf die Hamburger Verhältnisse eröffnet, ermöglichen überlieferte Quellen aus den Reformprozessen an der Bremer

4 Ich danke Hans-Ulrich Grunder für die Überlassung des Transkripts und seines Vortragsmanuskripts von der ISCHE 2013 (Grunder, 2014). Lottigs Tagebuch zitiere ich nach diesem Transkript. Grunder skizziert das Tagebuch wie folgt: Lottig beschreibt in seinem Tagebuch, „das er von der Gründung der staatlichen Versuchsschule am Berliner Tor in Hamburg, einer Lebensgemeinschaftsschule, zwischen dem Frühjahr 1919 und September 1921 verfasst hat, die alltäglichen Fragen, die den Leiter einer damaligen ‚neuen Schule' beschäftigen. Es geht um Unterricht, Lehrkräfte, Eltern, die Ansprüche an die Berliner Tor-Schule, die von aussen kommen, die Bezüge zur Schuladministration, um politische Fragen, die in Hamburg damals virulent waren, um weltanschaulich-philosophische Debatten sowie um persönliche, familiäre Probleme, die Lottig seinem Tagebuch anvertraut" (S. 572).

Versuchsschule Helgolanderstraße (Stöcker, 1995; vgl. auch die Studien 2, 4, 9). Hier sind es vor allem die für die Jahre 1921 bis 1933 im Staatsarchiv Bremen überlieferten Konferenzprotokolle und Lehrberichte, die es ermöglichen, die Reformprozesse detailliert aus Sicht der Akteur*innen zu beschreiben. Diese aufschlussreichen Quellen verdeutlichen kollegiales professionell-pädagogisches Handeln, das bemerkenswert ausgeprägte organisatorische Formen und Strukturen für das zeigte, was ich hier als „Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung" bezeichne. Ergänzend zu Lottigs Tagebuch werden ausgewählte Beispiele aus den Bremer Reformprozessen herangezogen, um die Gelingensbedingungen aus Sicht mehrerer historischer Akteur*innen dazustellen.[5]

4.2.1 Krise (K 1)

Eine die Reform auslösende *Krise (K1)* kann in den Quellen auf der politisch-gesellschaftlichen Makroebene ebenso nachgewiesen werden wie auf der Mikroebene der einzelnen Schule oder des Lehrerhandelns. Auf der Makroebene ist das Ende des Ersten Weltkrieges und in Deutschland die Gründung der Weimarer Republik ein Beispiel für eine Krise, die zu Neuorientierung führte. Aber auch ein gesellschaftliches Krisenbewusstsein, wie es sich an der Wende zum 20. Jahrhundert beobachten lässt, beförderte den Willen zur Veränderung. Bildungshistorische Beispiele sind u. a. die Reichsschulkonferenz von 1920, die nach dem Umbruch von 1918/19 zwar nicht zu einer grundlegenden Strukturreform im Bildungssystem führte, aber maßgeblich die Diskussion über die Notwendigkeit von Versuchsschulen beförderte und immerhin als Kompromisslösung die Einführung der Grundschule 1920 beförderte. So beginnt William Lottig seine Tagebucheinträge wohl auch nicht zufällig mit folgender Notiz: „Ein Anfang aus einem wirklichen Chaos, aus Unordnung und Lärm und Ungewissheit" (Lottig, o. J., S. 1). Zwar bezieht er dies auf ein konkretes äußeres Chaos an der Schule, doch dieses Chaos war zweifellos auch eine Nachwirkung der politischen Ereignisse 1918/19. Genau diese Umstände waren es auch, die dazu führten, dass in Bremen am 31.12.1919 eine Gruppe von 19 Lehrer*innen kollegial die Gründung einer Versuchsschule beantragte und sich dabei auch auf die Hamburger Versuchsschulen bezog. Bereits im Genehmigungsverfahren benannten die Antragsteller Veränderungsperspektiven, indem sie auf „häufige Hospitationen, Konferenzen und Probelektionen" im Kollegium hinwiesen (Brief vom 29.1.1920) und vehement für ein Wahlkollegium sowie eine kollegiale Leitung der Schule plädierten, um auch die Demokratisierung der Schule zu fördern (zitiert nach Stöcker, um 1990a, S. 1–2).
Eine Krise als Entwicklungshelferin konnte aber auch auf der Mikroebene der Einzelschule oder als Krise des professionellen Lehrerhandelns Auslöser für Reformprozesse sein. Beispiele für Krisen auf dieser Mikroebene schulischen Handelns sind aus dem Kreis der deutschen Reform- und Versuchsschulen z. B. die Gründungsumstände der Berliner Schulfarm Insel Scharfenberg (Haubfleisch, 2001), die Entstehungsgeschichte der Hamburger Lichtwarkschule (Wendt, 2000) oder die Reform in vielen Landschulen (Studie 3). Aus Unzufriedenheit mit der gymnasialen Lehr-Lern-Tradition und vor dem Hintergrund der Erfahrungen in der Jugend- und Wandervogelbewegung hatte der spätere Schulleiter Wilhelm Blume mit einigen seiner Schüler und zwei weiteren Kollegen aus dem Berliner Humboldt-Gymnasium in einem einjährigen Sommerschulversuch neue Ansätze des Lehrens und Lernens experimentell erprobt, die 1922

5 Eine zweifellos lohnenswerte Auswertung des gesamten überlieferten Bestandes aus der Perspektive meines Erkenntnisinteresses ist im Rahmen des vorliegenden Textes nicht möglich. Das wäre ein eigenes Forschungsprojekt. Hermann Stöcker, der wohl beste Kenner der Geschichte der Bremer Versuchsschulen, hat diese Quellen erschlossen und für eine noch ausstehende Geschichte der Bremer Versuchsschulen ausgewertet. Er hat mir zahlreiche Manuskripte, Dossiers und Quellenexzerpte aus seinem privaten Archiv und seiner Sammlung zur Verfügung gestellt. Für dieses außergewöhnliche kollegiale Vertrauen danke ich Hermann Stöcker sehr! Diese Bremer Quellen werden somit nach den Dokumenten von Hermann Stöcker zitiert.

zur Gründung der Schulfarm Scharfenberg führten. Im Falle der Hamburger Lichtwarkschule verschränkten sich Makro- und Mikroebene in der Art, dass ein bereits länger geplanter Schulneubau und damit verbunden auch eine Erweiterung der Schulstruktur einen größeren Dissens und Wechsel im Personal auslöste. Dies führte im Zuge der Revolution 1918/19 zu einer reformpädagogischen Neuausrichtung und mit der Wahl Peter Petersens zum Schulleiter im Jahr 1920 schließlich zum pädagogischen Profil einer Reformschule, die vom Willen der Lehrerschaft getragen wurde, Schule neu zu gestalten. Eine Krise auf der Ebene einer einzelnen Lehrperson zeigte sich zum Beispiel, wenn man den Blick auf die zahlreichen reformpädagogischen Landschulen richtet. Hier konnte eine Lehrperson nach ihrer Versetzung plötzlich mit der Situation konfrontiert sein, an einer einklassigen Dorfschule gar 70 Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren gleichzeitig unterrichten zu müssen oder eine Zwergschule mit weniger als 10 Kindern vorzufinden. In beiden Fällen ließ sich traditioneller Schulunterricht nicht pädagogisch sinnvoll gestalten. Konkrete, als krisenhaft erfahrene äußere Umstände führten zu pädagogischer Neuorientierung. Besonders dieses Beispiel verdeutlicht, wie eng die herausgearbeiteten Merkmale gelingender Reformprozesse wechselseitig aufeinander bezogen waren. Denn eine Neuorientierung war nur möglich in Kenntnis neuer Ansätze und Entwicklungen, die durch Kommunikation und Kooperation Verbreitung und Kenntnis fanden. Eine solche Neuorientierung konnte auch zu dem Entschluss führen, außerhalb des bestehenden Systems etwas gänzlich Neues auszuprobieren und eine neue Schule zu gründen. Dies zeigt sich historisch zum Beispiel in den Gründungsgeschichten der Landerziehungsheime und bis zur Gegenwart hin in den Gründungen von Freien Alternativschulen. Auch die erwähnte Gründungsgeschichte der Schulfarm Insel Scharfenberg ist Ausdruck dieses Handlungsmusters – wenn auch die Schulfarm als Teil des bestehenden öffentlichen Schulsystems gegründet wurde.

4.2.2 Kommunikation und Kooperation (K 2 und K 3)

„Ich will die Herren Schriever und Nagel bitten, all diese Dinge andauernd mit mir zusammen zu erledigen, derart, daß eigentlich wir dies alles machen." Was William Lottig in seinem Tagebuch (Lottig, o. J., S. 9) mit dieser kurzen Bemerkung zum Ausdruck bringt, ist nichts weniger als eine Revolution für deutsche Schulen. Denn er etablierte – modern gesprochen – als Schulleiter ein Leitungsteam, dessen Mitglieder jeweils „selbstverantwortlich" (Lottig, o. J., S. 9) agierten. In der Folge wurden regelmäßige Teamsitzungen etabliert („Hauptaussprache" morgens um 8 Uhr, „Nachbesprechung" um 16 Uhr), über deren Inhalte wir im Tagebuch ebenso etwas erfahren wie über Unterrichtsbesuche, Gesamtkonferenzen, Eltern- und Schülergespräche. Hier lassen sich kontroverse Diskussionen ebenso beobachten wie wertschätzende Kommunikationskulturen und persönliche Beziehungen, die auch über die Schule hinausgingen.

Die Bremer Konferenzprotokolle berichten, dass in den Konferenzen didaktisch-methodische Fragen ausführlich diskutiert wurden (z. B. Konferenzprotokolle vom 21.12.1921, 18.1.1922; zitiert nach Stöcker, um 1990d, S. 4), dass Jahrgangsteams gegründet wurden (Konferenz vom 16.2.1925, zitiert nach Stöcker, um 1990a, S. 4) und dass Fortbildungen selbst organisiert wurden, in die auch „Fachleute aus unserer Elternschaft" eingebunden wurden (Konferenzprotokoll vom 21.12.1921, zitiert nach Stöcker, um 1990d, S. 10). Das Kollegium hielt für die kollegiale Kooperation als Leitlinie fest: „Der Einzelne ist in seiner Arbeit sich und der Gemeinschaft verantwortlich. Wenn es das Ziel erfordert, muss er seine Meinung dem Gesamtwillen unterordnen. Er gesteht damit dem Kollegium das Recht zu, Korrekturen seiner Arbeit zu fordern, sofern diese im Gegensatz zur Hauptrichtung der Schule steht. Die Mitarbeit im Kollegium kann infolgedessen nur eine freiwillige sein (Wahlkollegium)" („Grundsätze der Arbeitsschule a. d. Theodorstraße", Ende 1921, zitiert nach Stöcker, um 1990a, S. 3–4).

Machen die Hamburger und Bremer Beispiele schon deutlich, wie wichtig den historischen Akteur*innen kollegiales Handeln für eine gemeinsame Vision war, so belegen weitere Quellen, dass solche kollegialen Kooperationsformen typisch waren für viele öffentliche Reformschulen der Weimarer Republik. Zum Beispiel wurden neben den Hamburger und Bremer auch die Berliner Lebensgemeinschaftsschulen kollegial geleitet und sie verfügten über Wahlkollegien (Radde, Korthaase, Rogler & Gößwald, 1993). Solche wertschätzenden und selbstverantwortlichen Kommunikations- und Kooperationskulturen finden sich auch in den überlieferten Protokollen der sogenannten „Abendaussprachen" der Schulfarm Insel Scharfenberg (Haubfleisch, 2001, S. 553–578). Die Abendaussprache war die Vollversammlung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft, auf der sämtliche Dinge des gemeinsamen Lebens und Lernens gleichberechtigt debattiert und entschieden wurden (die Protokolle sind online verfügbar: Haubfleisch, 1999). Sie war die „einzige Instanz des Ge- und Verbietens auf der Insel" (Blume 1928 zitiert nach Haubfleisch, 2001, S. 554). Dietmar Haubfleisch, der besten Kenner der Scharfenberger Schulgeschichte, spricht zu Recht von einem radikaldemokratischen Freiheitsexperiment bzw. einem gelungenen Versuch einer „Erziehung zur Demokratie" (Haubfleisch, 2001, S. 2).
Mit einem Beispiel aus den überlieferten Protokollen der Abendaussprachen will ich exemplarisch die Kommunikationskultur in diesem Gremium in ihrer praktischen Ausprägung zeigen. Das Protokoll wird ausführlicher zitiert, weil es verdeutlicht, wie verantwortungsbewusst und wertschätzend die Akteure miteinander kommunizierten und kooperierten. In der musikalisch gerahmten Abendaussprache am 16.05.1923 wurde u. a. die Vergabe des Stimmrechtes in der Abendaussprache debattiert. Im Protokoll der 31. Abendaussprache wurde dazu festgehalten:

> Beim nächsten Punkt der Tagesordnung berichtete Blume, daß zu Beginn der letzten Abendaussprache von Berisch die Frage aufgeworfen wurde, wie es sich mit dem Stimmrecht der Neueingetretenen verhalten sollte. Blume bittet Berisch, sich zu diesem Punkt zu äußern. Berisch: „Die Neuen brauchen eine gewisse Probezeit, um sich einzuleben und mitstimmen zu dürfen. In Wickersdorf belief sich diese Zeit auf ½ Jahr." Frey ist dafür, daß die Neuen nach ca. 4 Wochen mitbestimmen dürfen. Schramm hält es für unwichtig, über diese Frage ein bestimmtes Gesetz zu formulieren: „Wichtige Punkte sind mit den Alten, unwichtige auch mit den Neuen zu entscheiden." Blume: „Da ist nun wieder die Frage, wer zwischen wichtigem und unwichtigem Stoff entscheidet." Bandmann: „Es ist nicht angebracht, eine Trennung zwischen dem Stoff zu machen, da daß den Anschein haben könnte, als sähe man die Neuen noch nicht für voll an. 3–4 Abendaussprachen muß jeder mitgemacht haben, um bestimmen zu können." Kraemer: „Über Ausschluß kann kein Neuer mitbestimmen." Steinauer: „Bei prinzipiellen Fragen könnten die Neuen ruhig mitbestimmen." Netzband: „Ein Neuer wird nicht zum mitbestimmen reif, wenn er soundsoviel Abendaussprachen mitgemacht hat, sondern, wenn er einige Zeit mit uns gelebt hat." Bandmann: „Selbst noch ein Neuer, kann ich wohl sagen, daß ich über Scharfenberg viel mehr erfahren habe in den 2 Abendaussprachen, als ich es sonst getan hätte." […] Glasenapp beantragt, die Probezeit auf ¼ Jahr festzulegen. Blume: „Wir wollen unsere Grundsätze weitgehendsten Vertrauens beibehalten und den Neuen nach kurzer Zeit ihres Hierseins die vollen Rechte unserer Gemeinschaft angedeihen lassen. […] Bandmann: „Es ist verfehlt, das Mitbestimmen der Neuen von der Zeit ihres Hierseins abhängig zu machen, sondern sie müssen einer bestimmten Anzahl von Abendaussprachen beigewohnt haben und sich während dieser Abendaussprachen klarzumachen versuchen: Wie würde ich jetzt stimmen? Dagegen sollen sie nicht erst nach einer langen Frist Stimmrecht erhalten. Denn das Interesse würde erlahmen, wenn die Neuen wüßten, daß sie keinerlei [Einfluß] auf die Entscheidung haben. […] Meiner Meinung nach genügt es, wenn der Neue nach der 3. Abendaussprache volles Stimmrecht hat." Schramm: „Das häufige Beiwohnen ohne Stimmrecht führt zu einer Interesselosigkeit." Blume erzählt, daß er im Humboldtgymnasium sehr gute Erfahrungen gemacht hat, als er schon die Obertertianer in der Schulgemeinde abstimmen ließ, die schon sehr wirksam gegen die Primaner aufzutreten vermochten, sodaß die Schulgemeinde vor dem Abstieg zum Tanzkränzchen gerettet wurde. – Daraufhin hält ihm Kraemer entgegen, daß im Grauen Kloster durch das Stimmen der Unter-Sekundaner für die Schul-

> gemeinde diese zum Jammerplatz wurde. Berisch: „Man kann sich auch für den Gang der Verhandlung interessieren, ohne mitzustimmen. Die Debatte allein ist schon interessant." […] M. Grotjahn: „durch das Abstimmen gibt man seine Mitarbeit zu erkennen. Man soll doch mehr handeln, nicht reden." Wernecke hält es für das Richtige, jeden gleich bei der 1. Abendaussprache stimmen zu lassen, wenn bis dahin 14 Tage [v]ergangen sind. – Die nun folgende Abstimmung ergibt: Antrag Bandmann (nach der 3. Abendaussprache) 10 Stimmen; Antrag Glasenapp (nach ¼ Jahr) 5 Stimmen; Antrag Wernecke (nach 14 Tagen) 5 Stimmen; Antrag Frey (nach 4 Wochen) 3 Stimmen; [insgesamt] 23 Stimmen. Hierauf erkundigt sich Bandmann, ob diese Verfügung auch bei neueintretenden Lehrern angewendet werden soll. In Wickersdorf hatten die Lehrer schon nach der 1. Abendaussprache volles Stimmrecht. Netzband ist dafür, daß für die Lehrer keine Ausnahme gemacht wird, was einstimmig angenommen wird. – Zum Abschluß wird von Arnold Fritz (Klarinette) und Willy Grundschöttel (Flügel) eine Garotte favorite von Joh. Seb. Bach zum Vortrag gebracht.

Mit Umsicht, mit Verweisen auf anderen Ortes gesammelte Erfahrungen (angesprochen wurde die Freie Schulgemeinde Wickersdorf als Landerziehungsheim, das Gymnasium zum Grauen Kloster als traditionsreiches Berliner Gymnasium und das Humboldt-Gymnasium als früherer Schule Wilhelm Blumes) sowie mit sensiblem Gespür für die demokratische Kultur der Schulfarm diskutierten die versammelten Mitglieder der Schulgemeinschaft ausgesprochen verantwortungsvoll, unter welchen Bedingungen neue Mitglieder der Schule das Stimmrecht erhalten sollten. In den Protokollen belegt sind weiterhin u. a. Debatten über Sinn oder Unsinn von Zensuren, über das Lehrer-Schüler-Verhältnis, aber auch über banale Angelegenheiten des täglichen Lebens wie den Küchen- oder Fährdienst. Vergleichbares, wenn auch nicht verknüpft mit einem dezidiert demokratischen Erziehungsanspruch, lässt sich in den Schulgemeindeprotokollen der Odenwaldschule nachweisen. In der Odenwaldschule, deren über 100jährige Geschichte sich nicht allein auf Missbrauchsfälle reduzieren lässt, entwickelte sich aus der Einrichtung der Schulgemeinde über Jahre hinweg ein komplexes und kooperatives Konferenzsystem, das durch geteilte Verantwortung geprägt war (Studie 8; vgl. auch die Hinweise in Kap. 7).
Weil solche Reformprozesse stets ein kommunikatives und kooperatives Geschäft waren, schlossen sich reformorientierte Lehrer*innen auch zu Arbeitsgemeinschaften zusammen. Dies geschah auf der Ebene der Einzelschule etwa mittels Klassen- oder Stufenteams. Lottig berichtete zum Beispiel von Unterstufen- und methodischen Arbeitsgemeinschaften, in denen Unterrichtsentwicklung betrieben wurde (Lottig, o. J., 40, 46). Und die Bremer Konferenzprotokolle verweisen mehrfach auf Teamstrukturen und pädagogische Arbeitsgemeinschaften (z. B. Konferenzprotokolle vom 07.06.1921, 18.01.1922, 16.02.1925). Kooperation ging aber auch über die Einzelschule hinaus. Prominente Beispiele für Zusammenschlüsse reformorientierter Lehrer*innen aus der Weimarer Zeit sind etwa der *Bund Entschiedener Schulreformer* und der *Weltbund für Erneuerung der Erziehung* (vgl. Studien 1 und 2). Aber auch lokale bzw. regionale Lehrerarbeitsgemeinschaften und -verbände wie beispielsweise die Hamburger *Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens*, in der Lottig und andere Reformer Vorträge hielten und somit Fortbildung betrieben – in Bremen war dies der *Bremer Lehrerverein* –, waren ebenso Orte kommunikativen und kooperativen Handelns wie das Berliner *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*, das auch „als kommunikatives Zentrum und Multiplikator der inneren Schulreform" interpretiert werden kann (Schmitt, 1998, S. 621). Ein *Internationaler Arbeitskreis für Landschulreform* kommunizierte gar über das damals neue Medium Rundfunk (Link, 1999). Dialogische Beziehungen prägten das vielfältige Reformgeschäft. Maßgeblich entscheidend für das Gelingen schulischer Reformprozesse war natürlich auch eine enge Kooperation und Kommunikation mit der Schulverwaltung, wie sie für alle historischen Reformzentren belegt ist.

In rückschauender Perspektive stellen sich diese Kommunikations- und Kooperationskulturen auch als Vernetzung der Reformschulen dar (vgl. die grafische Darstellung bei Schmitt, 1998, S. 632). Diese Vernetzung erfolgte über Personen und Medien. Vor allem persönliche Kontakte und Freundschaften, gegenseitige Hospitationen, pädagogische Reisen und unmittelbar anschließende Diskussionen haben dazu beigetragen, dass regionale Reformpraxen auch überregional bekannt und diskutiert wurden. Das Besucherbuch der Odenwaldschule verzeichnet z. B. zwischen 1910 und 1933 über 11.500 Besucher (Schmitt, 1993a). Schul- und Standortwechsel von Lehrer*innen und auch von reformpädagogisch orientierten Schulverwaltungsbeamten exportierten praktische Erfahrungen von einem Ort zum anderen (Studie 2). Die Wege und Medien dieser Vernetzung verweisen auf das letzte und sicher wesentliche Merkmal gelingender Reformprozesse: die Kapazitäten und Kompetenzen für „denkende Erfahrung".
Die in den Quellen überlieferten Bremer Reformprozesse sind schließlich auch ein historisches Lehrstück dafür, dass ein Reformprozess nicht nur – wie in der eingangs zitierten Titelfrage „Wie verhindert man Schulreform?" angedeutet – an äußeren Einflüssen scheitern kann, sondern oft auch von internen Kontroversen sowie gestörter Kommunikation und Kooperation geprägt sein konnte. Dies führte in Bremen zur Spaltung des Kollegiums. Darüber berichteten die Bremer Kollegen sogar öffentlich (vgl. Studie 4). Dieser von Differenzen und Verwerfungen geprägte Prozess lässt sich quellennah sehr detailliert nachzeichnen und hat seine Ursachen in grundlegend differenten Auffassungen von Kommunikation und Kooperation sowie in unterschiedlichen Schwerpunkt- und Zielsetzungen innerhalb des Reformprozesses (Stöcker, um 1990c). Ein solches Phänomen ist in Schulreformprozessen in Geschichte und Gegenwart nicht selten zu beobachten. Es macht einmal mehr deutlich, wie zentral Kommunikation über Zielsetzungen und Wege der Kooperation für gelingende Reformprozesse waren und sind (vgl. auch Kap. 5.2). Nicht ohne Grund betonten – wie zitiert – die Bremer Kolleg*innen der Versuchsschule Helgolanderstraße, dass die Mitarbeit im Kollegium nur eine freiwillige sein könne und dass das Kollegium Korrekturen der pädagogischen Arbeit einzelner Lehrkräfte einfordern könne, wenn diese den Reformzielen grundsätzlich widerspräche.

4.2.3 Kapazitäten und Kompetenzen für „denkende Erfahrung" (K4 und K5)

Werfen wir auch hier zunächst einen Blick in Lottigs Tagebuch. Er berichtet von einer kollegialen Zusammenkunft: „Maria Voller, Marie Arndt und ich sitzen beieinander mit Joh. Böse. Fräulein Rosenhagen spricht. Meine Notizen darüber lege ich in die Reihe unserer Beratungsnotizen. Maria Voller hat das Wort genommen, als man die Ansicht aussprach, die Kinder wollten arbeiten, arbeiten im alten Sinne: Lesen, Rechnen, Schreiben. Sie erntete starken Widerspruch und Beifall daneben. Aber es wurde deutlich, wieviel dann noch bei unseren Kolleginnen und Kollegen zu lösen ist an Beobachtungseinstellung" (Lottig, o.J., S. 39). Und an anderer Stelle: „Abends muss ich ins Curio-Haus[6], bin abwechselnd in der Versammlung der Lehrermitglieder und in den Elternräten und im Päd.-Ausschuss, wo wir wissenschaftlich an Zeidler-Blüher heranwollen" (Lottig, o.J., S. 55).[7] Offenbar war es hier also selbstverständliche Bedingung des Reformprozesses, dass Zeiten und Räume geschaffen wurden, die dafür vorgesehen waren, den laufenden Reformprozess kontinuierlich zu begleiten und zu reflektieren und zwar ausdrücklich mit wissenschaftlichem

6 Sitz der Hamburger *Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens*; sozusagen das Gewerkschaftshaus.

7 Vermutlich bezieht Lottig sich auf eine wissenschaftliche Diskussion der zeitgenössisch kontrovers aufgenommenen Veröffentlichungen von Kurt Zeidler (Vom erziehenden Eros. Hamburg 1919) und Hans Blüher (Die Rolle der Erotik in der männlichen Gesellschaft, 2 Bde., Jena 1917–1919). Im Tagebuch deutet nur eine Notiz aus dem Jahr 1930 darauf hin.

Anspruch. Dies verlangte entsprechende Kompetenzen, die – sofern noch nicht vorhanden – im Reformprozess entwickelt wurden. Auch dazu dienten, wie von Lottig notiert, diese Kooperationsstrukturen. Die dafür notwendige Reflexionskompetenz gehört zweifellos zu den Kernkompetenzen im Lehrberuf und ist eine Bedingung professionellen pädagogischen Handelns. Das wusste über 100 Jahre zuvor schon der Schnepfenthaler Philanthrop und Schulgründer Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811). Er formulierte in seinem „Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher" ein Symbolum für den Lehrberuf: „Mein Symbolum ist kurz und lautet folgendermaßen: Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muss der Erzieher den Grund in sich selbst suchen" (Salzmann, 1806, S. 17). Die historischen Reformschulen zeichneten sich auch dadurch aus, dass eine solche reflexive Grundhaltung im professionellen Handeln der Lehrer*innen sichtbar wurde und in den Quellen überliefert ist. Dennoch ist diese professionelle Kernkompetenz bei Lehrkräften auch gegenwärtig noch unterschiedlich stark ausgeprägt. Grundsätzlich aber hat eine solche wissenschaftlich-reflexive Haltung für den Lehrberuf eine herausragende Bedeutung (Zierer, 2015; Häcker, 2017).[8]

Die überlieferten Bremer Konferenzprotokolle berichten von bereits sehr elaborierten Formen und Strukturen reflektierten kooperativen Handelns, die Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung voraussetzten. Bereits zu Beginn des Reformprozesses wurde eine „Arbeitsgemeinschaft für psychologische und philosophische Fragen" gegründet. Diese sollte „die großen Grundfragen möglichst umfassend bearbeiten [und] uns vor dem Fehler bewahren, das Kind als etwas Fertiges anzunehmen" (Konferenzprotokoll vom 7.6.1921, zitiert nach Stöcker, um 1990d, S. 2). Von Beginn an stand die „Weiterentwicklung der Schule" im Fokus der kollegialen, reflektierten Arbeit: „Wir betrachten als eine unserer Aufgaben, dass wir die durch möglichst gründliche Versuche gewonnenen Erfahrungen der gesamten Lehrerschaft zugänglich machen. Das soll geschehen: 1. Durch Hospitationen; 2. Durch Berichte über die Voraussetzungen, den Verlauf und die Ergebnisse unserer Versuche; 3. Durch Ausstellung von Schularbeiten" (Grundsätze, zitiert nach Stöcker, um 1990a, S. 3–4). Die überlieferten Lehrberichte – ursprünglich von der Schulverwaltung als Bedingung für Lehrplanfreiheit eingefordert – und die kollegialen Hospitationen hatten für die stetige Reflexion und Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis eine zentrale Bedeutung. So ist im Konferenzprotokoll vom 28.2.1923 nachzulesen, dass die Berichte „jedem zugänglich sein" müssten und dass „Hospitation auf Grund der Jahresberichte […] sehr fruchtbar sein" könnten. Und weiter: „Der Jahresbericht kann leicht von der Allgemeinheit korrigiert werden durch Hospitationen. Jeder hat ein Bild vom Anderen aber nur intuitiv. Wir müssen uns aber mehr kennen lernen im Unterricht. Es könnte ruhig mal einer wochenlang besucht werden" (zitiert nach Stöcker, um 1990a, S. 4). Die Lehrberichte wurden ab 1921 nicht mehr an die Schulverwaltung weitergeleitet und erhielten in der Folge eine wichtige interne Funktion im Reformprozess der Versuchsschule Helgolanderstraße: „Das Kollegium nutzte sie nun als internes Arbeitsmittel. Damit veränderten die Berichte ihren Charakter: Ihre Erstellung ging mit gegenseitiger planmäßiger Hospitation einher. Sie dienten der Supervision im Kollegenkreis, der Hypothesenentwicklung und Versuchsauswertung in Teilversuchen. Sie berichteten über Unterrichtsgeschehen in Fragestellungen und Kategorien des Versuchs. Oft wurden über die Berichte offene Probleme erst deutlich und neue Versuche angestoßen. Hospitationen wurden für die neu hinzukommenden Lehrerinnen und Lehrer verpflichtend: sie mussten sich ein älteres Kollegiumsmitglied als ‚Ratgeber' auswählen.

8 Dieser Zusammenhang ist auch der Grund dafür, dass ich in Studie 11 ein hochschuldidaktisches Seminarkonzept und dessen Evaluation vorstelle, in dem es zentral um die Frage geht, welche Lerngelegenheiten Lehramtsstudierenden gegenwärtig angeboten werden können, damit sie eine wissenschaftlich-reflexive Grundhaltung entwickeln können.

Neben den Lehrberichten wurde im Kollegium die stenografische Aufzeichnung und spätere Auswertung von Unterrichtsstunden und Kindergesprächen gepflegt“ (Stöcker, 1995, S. 53). Vertrauen war die Basis für eine solche bereits umfassend etablierte kollegiale Kooperation. Die Arbeitsbelastung war zweifellos hoch und kräftezehrend, aber – wie Stöcker aufgrund genauer Quellenkenntnis resümiert – auch „kraftspendend“: „Die gemeinschaftlich vorangetriebene Veränderung einer Schule in ihrem gesellschaftlichen Umfeld war nicht nur Katalysator erstaunlicher Gemeinschaftsleistungen, sondern setzte auch große persönliche Entwicklungsmöglichkeiten frei“ (Stöcker, 1995, S. 53). Systematisch zeigen die Bremer Konferenzprotokolle, Lehrberichte und Leitlinien eine kollegial weiterentwickelte und weitergetragene rollende Reform sowie Strukturen und Handlungsmuster, die auf Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung gründeten. Dieses professionelle Handeln war hochmodern und lässt sich auch in gegenwärtigen Schulentwicklungsprozessen fast deckungsgleich – begrifflich modernisiert – beobachten (vgl. Kap. 5). Zugleich sorgten solche Formen professionellen kollegialen Handelns auch für Anerkennung, Wertschätzung und Motivation im Reformprozess – für dessen Gelingen und v. a. für dessen pädagogischen Akteure eine nicht hoch genug einzuschätzende Dimension dieses Handlungsmusters. So berichten z. B. von mir interviewte Schüler*innen aus einer ländlichen Reformschule auch 60 Jahre nach ihrer Schulzeit noch voller Stolz von der großen Resonanz, die sie um 1930 für selbst gestaltete Rundfunksendungen erhalten hatten und die auch ihren Lehrer mit Stolz und Anerkennung erfüllte (vgl. Kap. 4.2.4).

Räume für diese aus Sicht der Akteure für den Reformprozess notwendige und selbstverständliche „denkende Erfahrung“ waren die im vorausgehenden Abschnitt schon genannten schulinternen und regionalen bzw. überregionalen Zusammenschlüsse und Institutionen. Das Bedürfnis nach Diskussion, Austausch und Weiterentwicklung der Reformen bündelte sich exemplarisch für die schulische Reformpädagogik der Weimarer Zeit auch im „Institut für Völkerpädagogik“, das im Jahr 1931 in Mainz gegründet wurde. Mittels Lehrmittelausstellungen, Dauerausstellungen reformpädagogischer Schulen und Projekte, durch Vortragsveranstaltungen und praktische Lehrproben führte das Institut reformpädagogisch orientierte und interessierte Pädagog*innen zusammen und initiierte dadurch auch internationalen Austausch, Vernetzung und Diskussion über schulische Reformprozesse in einem eigens dafür geschaffenen Erfahrungsraum. Außergewöhnlich an der Arbeit dieses Instituts war die international-vergleichende Perspektive der Aktivitäten, die dezidiert im Zeichen der Völkerverständigung stattfanden. Trotz seiner kurzen Geschichte war das Mainzer Institut für Völkerpädagogik nicht nur ein besonderer Ort für die zeitgenössische kollegiale Reflexion und Weiterentwicklung schulischer Reformansätze, sondern es war auch ein wichtiger Impulsgeber für die Etablierung der vergleichenden Pädagogik in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Studie 5).

Von Anspruch und Niveau zweifellos singulär war die wissenschaftliche Ausprägung dieser denkenden Erfahrung in der wissenschaftlichen Begleitung des Jenaplans bzw. der Jenaer Übungsschule, die Peter Petersen auch als ‚pädagogische Tatsachenforschung‘ bezeichnete (Petersen & Petersen, 1965; Kaßner, 1997; Retter, 2007; Idel & Ullrich, 2008; Fauser, John & Stutz, 2012; Fauser, Prenzel & Schratz, 2013). In dieser pädagogischen Tatsachenforschung zeigen sich Anfänge einer beobachtenden Unterrichtsforschung im eigenen Praxisfeld, die hier vor allem reformpädagogischen Unterricht wissenschaftlich begleitete und die Reformpraxis evaluiert weiterentwickelte (Prengel, Heinzel & Carle, 2008). Ausdruck solcher wissenschaftlichen Reflexionen pädagogischer Praxis sind auch die zwischen 1925 und 1947 erschienenen 23 Bände der von Peter Petersen herausgegebenen Reihe „Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft“.

Nicht zuletzt zeugen auch die zahlreichen Publikationen aus den Reformschulen von der den Reformprozess begleitenden Reflexion. Dass selbst in solchen zeitgenössischen Publikationen auch Probleme und Differenzen innerhalb der Schulen thematisiert wurden (vgl. Studie 4), macht deutlich, dass schulische Reformprozesse niemals reibungslos verliefen und selbst in gelingenden Reformprozessen – sämtliche hier angeführten Beispiele stammen aus Schulen, die zehn Jahre und mehr nach reformorientierten Grundsätzen arbeiteten – Verwerfungen an der Tagesordnung waren. Entsprechende Hinweise bringt auch Lottig in seinem Tagebuch, und sie zeigen sich auch in den Bremer Konferenzprotokollen. Die etablierten Formen von Kommunikation, Kooperation und ‚denkender Erfahrung' ermöglichten indes einen konstruktiven Umgang mit den unvermeidlichen Schwierigkeiten im Prozess einer rollenden Reform.
Die dargestellten Formen und Strukturen kollegialen und kooperativen Handelns in Schulreformprozessen lassen sich historisch nicht nur an den hier im Zentrum der Analyse stehenden Reform- und Versuchsschulen der Weimarer Republik beobachten und nachweisen. Sie zeigten sich zeitgleich auch an Regelschulen – ein Indiz für die zeitgenössisch intendierte Impulsfunktion der Versuchsschulen. Auf der Grundlage der überlieferten Jahresberichte konnte z. B. quellennah belegt werden, dass am Königstädtischen Oberlyzeum, einer Höheren Mädchenschule in Berlin, in den Schuljahren 1925/26 bis 1928/29 pädagogische Arbeitsgemeinschaften die kollegiale Arbeit an Unterrichtsentwicklung im Kollegium bündelten, dass kollegiale Hospitationen regelmäßig durchgeführt wurden, dass einzelne Kolleg*innen auch an Reformschulen hospitierten, danach in der eigenen Schule schulinterne Fortbildungen durchführten und dass monatlich tagende Konferenzen und Konferenzausschüsse etabliert wurden. Eine enge Kooperation mit den Eltern wurde ebenfalls eingerichtet (Schubert, 2017, S. 38–50).

4.2.4 Kinder, Jugendliche und Eltern als Akteure im Reformprozess (K 6)

Historisch spiegelt sich das Gelingen reformpädagogischer Schulentwicklung ebenfalls im reflexiven Umgang der Schülerinnen und Schüler mit den neuen Lehr-Lern-Formen und den neuen pädagogischen Schulstrukturen sowie in der Einbindung der Eltern in den Reformprozess. Beispiele dafür sind die bereits erwähnten Abendaussprachen der Schulfarm Insel Scharfenberg sowie die Schulgemeindeprotokolle und das Konferenzsystem der Odenwaldschule. Ebenfalls begegnen uns die Schüler*innen als Akteure innerhalb der Reformprozesse in Texten aus überlieferten Schülerzeitungen, z. B. aus der ländlichen Versuchsschule „Das Haus in der Sonne" (vgl. Studien 3 und 9; Link, 1999) oder aus der Bremer Versuchsschule Helgolanderstraße (vgl. Studien 2, 4 und 9). In diesen Arbeiten wird deutlich, dass die Schüler*innen aufgrund innerschulischer Aussprachen die neuen resp. veränderten Formen schulischen Lernens sehr genau beschreiben konnten. Sie konnten ihren Lern- und Arbeitsprozess reflexiv einschätzen. Dies begegnet uns auch in den Quellen aus dem Prozess der Oberstufenreform der Odenwaldschule in den 1950er Jahren (vgl. Studie 7). Auch hier reflektierten die Schüler*innen ihren eigenen Lernprozess im Kontext reformpädagogisch arrangierter Oberstufenarbeit sehr bewusst. Dies zeigt, dass sie als Akteure in den Reformprozess eingebunden wurden. Ist eine solche Transparenz und Metakognition grundsätzlich ein Merkmal effektiven Unterrichts (zusammenfassend Gudjons, 2006, S. 41–50), so begegnet uns diese Qualität in den historischen Schülerarbeiten als unmittelbarer Ausdruck reflexiven Lernens und als Teilhabe an der Gestaltung des Reformprozesses. Die Schüler*innen wussten sehr genau, was sie taten, warum sie es taten und in welchen Kontexten sie sich dabei bewegten.
Ein Beispiel soll die Teilhabe der Schüler*innen an den Reformprozessen exemplarisch verdeutlichen. Im Jahr 1930 gestalteten die Schüler*innen der ländlichen Versuchsschule „Das Haus in

der Sonne“ aktiv Rundfunksendungen und berichteten über diese moderne medienpädagogische Arbeit in einem Brief an eine amerikanische Partnerschule über die gestalteten und gesendeten Unterrichtsstunden im Detail. In diesem Brief, der in der Schülerzeitung abgedruckt wurde, schreiben sie über eine der 12 gesendeten Stunden (zitiert nach Link, 1999, S. 630–632):

> „In der nächsten Stunde hatten wir Erdkunde. Die Kleinen ließen den Gulliver durch ein Dorf schreiten, welches sie im Sandkasten angefertigt hatten, und lernten dabei den verkleinerten Maßstab. Die Größeren wurden in Gruppen eingeteilt und forschten in Atlanten und Büchern, woher die einzelnen Lebensmittel kämen, die wir zu unserem täglichen Gebrauch haben müssen. Auf einem Brett stellten wir die Lebensmittel der Reihe nach auf, darüber hingen wir eine Erdkarte und zogen Fäden von den einzelnen Lebensmitteln zu den Ländern auf der Karte, wo sie herkamen. [...] Die 6. Stunde war eine Rechenstunde. Wir hatten den ganzen Schulsaal in eine Ladenstraße eingerichtet. Rechts und links waren Geschäfte. [...] Damit nun alle Geschäfte tüchtig verlaufen konnten, bildeten wir eine 12köpfige Familie. Die Kinder waren aus den einzelnen Schuljahren, sie kauften also nach ihrem Können ein.“

Dass selbst maximal 14 Jahre alte Schüler*innen einer ländlichen Volksschule einschätzen konnten, dass die Kinder nach ihrem Können einkauften und dass jüngere Schüler*innen anders arbeiteten als ältere, war nur möglich, wenn solche didaktischen Ansätze auch mit ihnen besprochen wurden. Auch gegenwärtig lässt sich die Teilnahme von Schüler*innen an reformpädagogischer Schulentwicklung in ähnlicher Weise beobachten (Idel & Huf, 2021; vgl. Kap. 5). Ein weiteres Indiz für das Gelingen der Reformprozesse auf dieser Ebene ist auch, dass die reformpädagogisch konstruierten Lehr-Lern-Welten die Bildungsbiographien der Schülerinnen und Schüler dynamisierten (vgl. Studien 7 und 10) und ihnen biographisch bedeutsame neue Wege eröffneten.
Ebenso wie die Schülerinnen und Schüler waren auch die Eltern in die Reformprozesse eingebunden. Darüber berichten z. B. auch die bereits zitierten Konferenzprotokolle der Bremer Versuchsschule an der Helgolanderstraße. Hier waren Eltern als Fachleute in Fortbildungen und im Unterricht einbezogen – dies ist auch für die zitierte ländliche Reformschule und für die Hamburger Reformschulen überliefert – und beteiligten sich auch an Aufbau und Ausgestaltung eines Schullandheims (Konferenzprotokoll vom 21.12.1921; Stöcker, 1995).

4.2.5 Kollegiale Kreativität und kollegiale Visionäre bei der Gestaltung alternativer Lehr-Lern-Umgebungen (K7)

In den Schulen der historischen Reformpädagogik lässt sich beobachten, dass die Bereitschaft zu Innovation, zum Aufbrechen historisch gewachsener Routinen dann vorhanden war, wenn Lehrerinnen und Lehrer die persönliche Erfahrung machten, dass die Reform größere Berufszufriedenheit zur Folge hatte und den pädagogischen Alltag spürbar verbesserte (vgl. Studie 2). Solche Erfahrungen hatten dann Effekte im Reformprozess, wenn sie mit Reflexion verbunden waren und somit zu ‚denkender Erfahrung‘ wurden. Gelingende Reformprozesse waren (und sind) stets darauf angewiesen, dass die handelnden Akteure sich aus Überzeugung für den Reformprozess engagieren und ihn durch die Schaffung alternativer Lehr-Lern-Umgebungen kreativ ausgestalten. Das verdeutlichten bereits die zitierten Konferenzprotokolle und Lehrberichte aus Bremen. In solchen kreativen kollegialen Prozessen hatten visionäre Moderatoren an organisationalen Gelenkstellen eine wichtige Funktion für die Bündelung der kollegialen Aktivitäten (vgl. Studie 8). Es waren häufig die kollegialen Schulleiter oder Schulgründer, die diese Funktion übernahmen: für die Hamburger Reformschulen z. B. der zitierte William Lottig und auch Peter Petersen an der Lichtwarkschule (und später an der Jenaer Übungsschule, Retter, 2007); für die Bremer Versuchsschulen z. B. Heinrich Scharrelmann, Friedrich Aevermann und Christian Paulmann (Stöcker, um 1990b); für die Schulfarm Insel Scharfenberg Wilhelm Blume, der die Schule ja unter direkter Beteiligung von Schülern und Kollegen gründete; für die Odenwaldschule z. B. Paul Geheeb als

Schulgründer, Minna Specht als Schulleiterin und in den 1950er und 1960er Jahren Wolfgang Edelstein als didaktischer Leiter (Studien 7, 8, 10); eine einklassige ländliche Reformschule wie z. B. Wilhelm Kirchers „Das Haus in der Sonne" konnte schließlich ohne die kreativen Visionen des einzigen Lehrers und gleichzeitigen Schulleiters überhaupt nicht reformiert werden (vgl. Studie 3). An diesem Beispiel wird noch einmal besonders deutlich, dass eine Vernetzung mit anderen Reformprojekten für den gelingenden Reformprozess unverzichtbar war. Diese Protagonist*innen der Reformprozesse moderierten die Prozesse intern maßgeblich und publizierten über die Reformprozesse zudem nach außen. Mit den historisch belegten umfangreichen Vortrags- und Publikationstätigkeiten, mit den zahlreichen Besuchern an den historischen Reformschulen sowie mit den bereits erwähnten Zusammenkünften und Diskussionen mit anderen reformpädagogisch engagierten Menschen (etwa im *Institut für Völkerpädagogik* oder auf den Tagungen des *Weltbundes für Erneuerung der Erziehung*) waren selbstverständlich auch Anerkennung für die geleistete pädagogische Arbeit verbunden. Für das Gelingen der Reformprozesse – und natürlich für die Akteure selbst – ist auch dieser subjektive Faktor substanziell. Die Bedeutung solcher kreativen Köpfe, ihre gestaltende, moderierende und visionäre Akteursrolle sowie die aktive Teilhabe der Schüler*innen an den Reformprozessen sind somit ein weiteres, wenn auch nicht strukturelles, sondern personenabhängiges Kontinuum gelingender Schulreformprozesse. Dieses Kontinuum ist Ausdruck der strukturellen Gelingensbedingungen „Kommunikation und Kooperation" und „Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung". Beides lässt sich auch in gegenwärtigen Reformprozessen nachweisen (vgl. Kap. 5).
Die aufgrund der Re-Analyse der historischen Quellen und der Re-Interpretation der vorliegenden Studien und Literatur herausgearbeiteten Befunde zu den Gelingensbedingungen der Reformprozesse an Schulen der historischen Reformpädagogik lassen sich in der Rückschau insgesamt auch mit dem Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung erklären (vgl. Studie 10). Wohl nicht zufällig – und zweifellos vor dem Hintergrund seiner eigenen berufsbiographischen Erfahrungen als Akteur innerhalb der Reformprozesse an der Odenwaldschule der 1950er und 1960er Jahre (Edelstein, 2013) – hält gerade Wolfgang Edelstein dieses Konzept systematisch für ein „psychologisches Schlüsselkonzept" für Innovation und Schulreform. Es sei „für die drei Brennpunkte der Reform – Schüler, Lehrer, Kommunikations- und Kooperationszusammenhang Schule – gleichermaßen funktional" (Edelstein, 2002, S. 18; vgl. auch Edelstein, 1995, 1998; Deci & Ryan, 1993). Auch und gerade in den Schulen der historischen Reformpädagogik wurden bereits – wie es Edelstein für das BLK-Modellprojekt „Selbstwirksame Schulen" in den 1990er Jahren konstatierte – „Strategien entwickelt, um den Rahmen pädagogischen Handelns zu flexibilisieren, die Interaktion von Lehrern und Schülern konstruktiver zu gestalten und die Organisationsbedingungen für pädagogische Innovation zu verbessern" (Edelstein, 2002, S. 19). Auch die historischen Reformschulen waren „Ausdruck einer kommunikativ konstituierten Lebenswelt" (Edelstein, 2002, S. 17). Im übertragenen Sinne könnte man in Anlehnung an Rolff auch von Problemlösekapazitäten (Rolff, 1991) oder in Anlehnung an Fend von Problemlösekompetenz (Fend, 2017) innerhalb dieser Schulen sprechen.

4.3 Rückblick und Ausblick

Die Befunde der bildungshistorisch und quellennah entwickelten Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse korrespondieren in ihren (pädagogisch orientierten) Gelingensbedingungen mit Befunden aktueller Schulentwicklungs- und Schulqualitätsforschung, die ihre Basis in drei qualitativen Interviewstudien mit Lehrkräften zu Schulentwicklungsprozessen haben (Haenisch & Ulrich Steffens, 2017). Als Schlüsselfaktoren für die untersuchten Schul-

entwicklungsprozesse wurden ermittelt: Leitkonzepte (1), schulinterne Steuerung (2), Erprobungsorientierung (3), Kommunikations- und Kooperationsstrukturen (4), Kompetenzbasis und Professionalisierung (5), Unterstützung und Rückhalt (6) sowie Orientierung an den Schülerinnen und Schülern (7). Die inhaltlichen Schnittmengen zwischen diesen Befunden und den hier vorliegenden bildungshistorischen Befunden der Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse sind nicht weiter überraschend. Denn sie wurden beide durch die Analyse pädagogisch-praktischer Schulentwicklungsprozesse und aus der Perspektive der handelnden Akteure generiert. In eben dieser handlungspraktischen Perspektive sehen die Autoren ein Desiderat innerhalb der Schulentwicklungsforschung (Haenisch & Ulrich Steffens, 2017, S. 160). Zugleich gehen sie jedoch davon aus, dass „die traditionellen Entwicklungsstile […] nicht mehr ausreichen, um den Erfordernissen der Zukunft gerecht zu werden" (Haenisch & Ulrich Steffens, 2017, S. 159). Dass das so allgemein formuliert nicht stimmt, und dass eine solche Einschätzung auch abhängig davon ist, auf welche Traditionen man sich bezieht, das zeigen die hier analysierten historischen (Schul-)Entwicklungsstile, die eben auch eine handlungspraktische Perspektive haben. Diese historischen Befunde sind neu und stellen im Grunde einen historischen Beleg für die Befunde der erwähnten Interviewstudien dar. In der Schulentwicklungsforschung sind diese Zusammenhänge indes nicht bekannt – was wiederum auf das eingangs erwähnte Vermittlungsproblem zwischen Historischer Bildungsforschung und Schulentwicklungsforschung verweist.

Es ist zu vermuten, dass weitere bildungshistorische Studien zu Schulreformprozessen die historische Referenzbasis solcher Bezüge ausweiten können. Während ich vor dem Hintergrund meiner eigenen Forschungsarbeiten hier schwerpunktmäßig mit den Schulen der historischen Reformpädagogik argumentiere, bezieht Schmitt (1993c) auch die philanthropischen Musterschulen des 18. Jahrhunderts ein bei seiner Analyse des Innovationspotenzials von Versuchsschulen (ähnlich auch Tillmann, 2003; Grunder, 2015). Indizien deuten darauf hin, dass die herausgearbeitete Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse sich nicht nur in den Schulen der historischen Reformpädagogik im 20. Jahrhundert nachweisen lässt, sondern bereits schon in den Reformschulen des 18. Jahrhunderts. Das will ich hier exemplarisch und verbunden mit einer erweiterten Forschungsperspektive an der Rochowschen Musterschule im Brandenburgischen Reckahn (Schmitt & Tosch, 2001; Schmitt, 2007; Schmitt & Goldbeck, 2009; Goldbeck, 2014; Siebrecht, 2013) aufzeigen (vgl. Fazit). Der aufgeklärte Gutsherr und Volksaufklärer Friedrich Eberhardt von Rochow (1734–1805) erlebte es als Krise, dass die ländliche Bevölkerung seiner Gutsherrschaft nicht über eine Schulbildung verfügte, und gründete im Jahr 1773 deshalb eine Dorfschule für die Bauernkinder. Im kooperativen Dialog mit anderen Volksaufklärern und Lehrerbildnern (u. a. Franz von Anhalt-Dessau mit dem Dessauer Philanthropin, Minister Karl Abraham von Zedlitz) qualifizierte Rochow den Lehrer Heinrich Julius Bruns (1746–1794) und verfasste mit dem „Kinderfreund – Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen" in den Jahren 1776 und 1779 ein kindorientiertes Lernmaterial, durch dessen Geschichten die Kinder erstmals überhaupt in einen aktivierenden Lehr-Lern-Dialog eingebunden werden konnten (Rochow, 2003, 2006). Die alternative Reckahner Lernumgebung stieß im Kreis der Volksaufklärer auf großes Interesse. Tausende Besucher reisten nach Reckahn. Diese versammelte Kompetenz der europäischen Aufklärung nutzte Rochow auch für aufgeklärte Salongespräche über Bildung, für eine kooperative Weiterqualifizierung des Lehrers und zur Weiterentwicklung seiner Musterschule insgesamt. Zwar in anderen Formen als in den Reformschulen des 20. und 21. Jahrhunderts, aber mit ähnlichen Instrumenten zeigen die überlieferten Quellen an diesem exemplarischen Beispiel, dass auch im 18. Jahrhundert krisenhaft erlebte Umstände, Kommunikation und Kooperation sowie Kapazitäten und Kompetenzen für den-

kende Erfahrung konstitutive Gelingensbedingungen eines Schulentwicklungsprozesses darstellten. Kreativität bei der Gestaltung innovativer Lernumgebungen sowie die Einbindung der Kinder in den Entwicklungsprozess sind ebenfalls belegt.

5 Die „Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse" in gegenwärtigen Schulentwicklungsprojekten?

5.1 Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises und Best-Practice-Beispiele

Wenn es stimmt, dass die auf der Grundlage der Re-Interpretation meiner bildungshistorischen Studien und der diesen zu Grunde liegenden historischen Quellen entwickelte Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse tatsächlich konstitutiv ist für Schulreform- resp. Schulentwicklungsprozesse, dann müssten sich diese Gelingensbedingungen demnach auch in aktuellen gelingenden Schulentwicklungsprojekten wiederfinden lassen. Um diese Annahme zu überprüfen, wähle ich hier einen bewusst schlichten Ansatz. Ein gelingender Schulentwicklungsprozess lässt sich zweifellos für die Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises konstatieren (vgl. zur innovativen Praxis der Schulpreisschulen Schratz, 2017). Die herausgearbeitete Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse müsste sich – aufgrund der Annahme ihrer zentralen Bedeutung für das Gelingen – demnach durch eine Dokumentenanalyse bereits auf der Ebene der Schulportraits der zwischen 2006 und 2021 insgesamt 92 ausgezeichneten Schulen nachweisen lassen und nicht erst durch Detailstudien zu diesen Preisträgerschulen. Sollte dies nicht der Fall sein, dann dürfte die historisch generierte Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse auch keine grundlegenden Gelingensbedingungen enthalten. Die Schulportraits der Preisträgerschulen und die dazugehörigen Laudationes sind auf der Website des Deutschen Schulpreises veröffentlicht (Deutscher Schulpreis, 2022). Ebenfalls müssten sich die historisch generierten Gelingensbedingungen in den zehn Schulportraits nachweisen lassen, die sozusagen als Best-Practice-Beispiele ins bereits erwähnte *Handbuch Schulentwicklung* aufgenommen wurden (Bohl et al., 2010, S. 389–468).

Mit diesen insgesamt 100 Schulen (zwei der zehn im *Handbuch Schulentwicklung* portraitierten Schulen sind zugleich auch Preisträger des Deutschen Schulpreises: Helene-Lange-Schule Wiesbaden; Grundschule Kleine Kielstraße Dortmund) liegt ein umfangreiches Sample von Schulportraits vor, das ich zur Überprüfung der historisch-empirisch entwickelten Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse einer hermeneutischen Dokumentenanalyse unterzogen habe. Ausgewertet wurden die veröffentlichten Schulportraits und für die Schulpreisschulen auch die Laudationes; in 29 Fällen wurde diese Quellenbasis erweitert durch die Hinzuziehung des auf der Schulwebsite veröffentlichten Schulkonzeptes, um fehlende Werte ggfls. ergänzen zu können. Die Forschungsfragen lauteten: Werden in den Schulportraits wiederkehrende strukturelle Handlungsmuster des Schulentwicklungsprozesses benannt? Falls ja: Lassen sich die erwähnten Handlungsmuster den Kategorien der Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse zuordnen oder verweisen sie auf andere Gelingensbedingungen?

Methodisch bin ich bei der Dokumentenanalyse wie folgt vorgegangen: Die strukturellen Gelingensbedingungen der Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse wurden zu drei Kategorien zusammengefasst (zu den Differenzen der Kategorien vgl. Kap. 4.2): Kategorie 1 (Krise), Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation), Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung). Bei der hermeneutischen Inhaltsanalyse der Schulportraits wurden Merkmale dieser Kategorien mit meist wörtlichen Stichworten exzerpiert und in einer Tabelle festgehalten. Diese Tabelle enthält zusätzlich die Basisdaten zu den

portraitierten Schulen. Die den Kategorien zugeordneten Merkmale wurden abschließend nach einer Häufigkeitsverteilung ausgewertet. Dazu wurden die notierten Befunde pro Kategorie mit einer 1 gewichtet, wenn Merkmale identifiziert werden konnten, und mit einer 0, wenn keine Belege in dieser Kategorie nachweisbar waren. Kontextinformationen aus den Dokumenten, die nur indirekte Hinweise zu den Kategorien liefern, wurden in die Berechnung der Häufigkeitsverteilung nicht einbezogen (daher auch die Dezimalzahlergebnisse). Die Ergebnisse der Dokumentenanalysen sind in Tabelle 1 zusammengefasst (vgl. Anhang). Die Zuordnung der ermittelten Informationen zu den drei gebildeten Kategorien erfolgte nach Kriterien, die ich im Folgenden mit Beispielen skizziere, um das Verfahren transparent zu machen.

Krisenhafte Situationen als Impuls für Reformen ließen sich in den Portraits und Laudationes schnell identifizieren und sind eindeutig bezeichnet. Häufiger benannt wurden: soziale Disparitäten und gesellschaftlicher Wandel, heterogene Schülerschaft, Schüler*innen mit schwierigen Ausgangslagen, Rückgang der Schülerzahlen und drohende Schulschließung, gestörter, ineffektiver Unterricht und der Wunsch nach alternativen Lehr-Lern-Formen. Manche Schulen wurden aufgrund einer Krisenerfahrung auch als Alternative zum bestehenden Schulsystem gegründet. Unschwer erkennbar sind das krisenhafte Situationen, die sich auch bei den Schulen der historischen Reformpädagogik beobachten lassen. In der Einleitung zu den zehn im *Handbuch Schulentwicklung* ausgewählten Beispielen für Entwicklungsprozesse an Einzelschulen benennt Helsper analog zu meinen bildungshistorischen Befunden ebenfalls Krisensituationen als Auslöser der Reformprozesse, denn nur wenn „eingefahrene pädagogische Routinen irritiert und fraglich werden", könne Raum für Neues entstehen (Helsper, 2010, S. 392).[9] Ähnlich argumentieren Fauser et al. (2013, S. 233).

Als Belege für die Kategorie 2 wurden gewertet: Hinweise auf kollegiale Leitungsstrukturen, unterschiedliche Teamstrukturen, Teamteaching, kollegiale Unterrichtsplanung, Einbindung der Eltern in die schulische Arbeit, Hinweise auf außerschulische Kooperationspartner. Auch diese in den Dokumenten belegten Merkmale ähneln den wiederkehrenden Formen, die uns in den Quellen der historischen Reformschulen begegnen. Systematisch gesehen sind dies Hinweise auf Muster kollegialen und kooperativen pädagogisch-professionellen Handelns, die institutionalisiert sein können, aber auch anlassbezogen entstehen können.[10]

Als Merkmale der Kategorie 3 wurden gewertet: Steuergruppen für Schulentwicklung, kollegiale Hospitationen, Arbeitskreise für die Entwicklung von Lehr-Lern-Materialien, Arbeit mit in- bzw. externen Evaluationen, Begleitforschung und Kooperation mit Universitäten, Schulentwicklungsnetzwerke, „Zukunftslabore", Workshops, „Lerndialoge". Diese Befunde zeigen z. T. elaboriertere Muster „denkender Erfahrung" als sie sich in den historischen Reformschulen beobachten lassen. Zweifellos sind diese differenzierten organisatorischen Formen und Bezeichnungen ein Resultat der Erfahrungen mit Schulentwicklung in einem Zeitraum von über hundert Jahren und einer sich ausdifferenzierenden Schulentwicklungsforschung in den letzten Jahrzehnten. Während sich Merkmale für Krisen, Kommunikation und Kooperation auf der

9 Helsper überführt die zehn Schulportraits in eine „Topographie der Einzelschulentwicklung" (S. 393 ff.), die er als Versuch begreift, die Schulentwicklungsprozesse dieser Schulen systematisch in einer Landkarte zu verorten. Forschungsperspektivisch würde sich hier der Versuch anbieten, ausgewählte historische Reform- und Versuchsschulen ebenfalls in dieser Topographie zu verorten. So ließe sich überprüfen, ob die vorgeschlagene Systematik auch aus bildungshistorischer Perspektive stimmig ist.

10 Dass solche bereits historisch belegten anspruchsvollen und ko-konstruktiven Kommunikations- und Kooperationsformen für deutsche Schulen alles andere als trivial oder selbstverständlich sind, sondern in manchen Schulen noch immer mehr Wunsch als Realität, zeigte jüngst eine für Deutschland repräsentative Studie: (Richter & Pant, 2016); vgl. zum Thema auch (Baum, Idel & Ullrich, 2012).

Oberfläche der Schulportraits recht eindeutig belegen ließen, mussten Kapazitäten und Kompetenzen denkender Erfahrung wegen der Komplexität dieser Kategorie teilweise auch mit Indizien erschlossen und belegt werden. Denn während etwa regelmäßige Steuergruppensitzungen, kollegiale Hospitationen und Auswertungen von Evaluationen auch vor dem Hintergrund der historisch belegten Formen eindeutige Belege sind, deuten z. B. ein „Netzwerk Bildungsforum", ein „Zukunftslabor", „Lerndialog zwischen Lernenden, Eltern und Lehrkräften", ein „Schulentwicklungsbasar" oder ein „Materialnetzwerk zur Gestaltung digitaler Lernmaterialien" nur indirekt darauf hin, dass dahinter eben auch Zeiten, Räume und Kompetenzen für denkende Erfahrung stehen müssen. Denn ohne diese ließen sich solche Formen der Schulentwicklungsarbeit bzw. solche Materialien für die Gestaltung alternativer Lehr-Lern-Umgebungen als evaluiertes Ergebnis im Reformprozess nicht gestalten.

Die vollständige Analyse der Schulportraits und der Laudationes der zwischen 2006 und 2021 ausgezeichneten 92 Preisträgerschulen führt zu einem eindeutigen Befund. Dieser ist in Diagramm 1 zusammengefasst. Die drei strukturellen Kategorien der historisch-empirisch entwickelten Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse lassen sich wie folgt nachweisen: in 90,2 % der Fälle lässt sich eine Krise als Auslöser des Schulentwicklungsprozesses identifizieren; in 93,5 % der Fälle sind Muster von Kommunikation und Kooperation nachweisbar und in 71,8 % der Fälle sind Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung belegt. Die Eindeutigkeit des Ergebnisses wird noch größer, wenn die ergänzenden Analysen der Schulwebsites einbezogen werden. Dadurch konnten noch bestehende Informationslücken zu den drei Kategorien fast vollständig geschlossen werden: Merkmale der Kategorie 1 konnten in 94,6 % der Fälle nachgewiesen werden; Kategorie zwei in allen Schulpreisträgerschulen und Kategorie 3 in 96,7 % der Schulen.

Ergänzt man die Analyse der Portraits, Laudationes und Websites der 92 Preisträgerschulen um die Analyse der im *Handbuch Schulentwicklung* (Bohl et al., 2010, S. 389–468) publizierten Schulportraits, dann rundet sich das prozentuale Ergebnis auf. Denn in allen acht zusätzlich analysierten Schulportraits sind Merkmale für alle drei strukturellen Kategorien belegt.

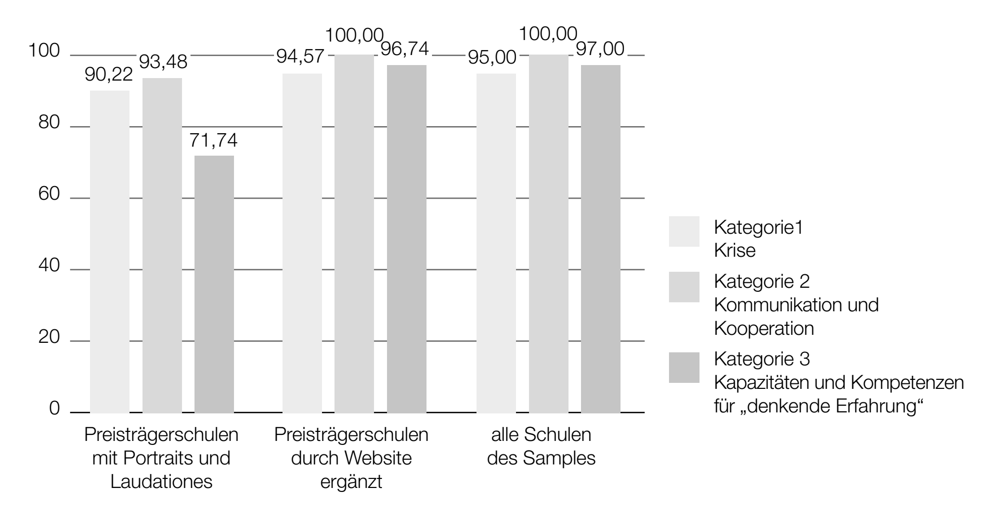


Diagramm 1: Belege für die 3 strukturellen Kategorien der Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse in den Schulpreisträgerschulen 2006–2021 und den Best-Practice-Beispielen aus Bohl et al., 2010; Angaben in Prozent

Somit ist auf dieser empirischen Basis belegt: Die drei strukturellen Kategorien der historisch generierten Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse sind bereits auf der Ebene schlichter Schulportraits auch in gegenwärtigen Schulentwicklungsprozessen nachweisbar und müssen nicht erst durch aufwändige Detailstudien ermittelt werden. Aufschlussreich ist darüber hinaus der Befund, dass in den ausgewerteten Dokumenten keine weiteren Gelingensbedingungen benannt wurden, die über die drei Kategorien der Fünf-plus-zwei-K-Struktur hinausgehen. Mit diesen Gelingensbedingungen, die sich auf pädagogische Praxen in Schulreformprozessen gründen, liegt ein rund 100jähriges Kontinuum in der Ausgestaltung von Schulentwicklungsprozessen vor, das zum *pädagogischen* Verständnis dieser Prozesse beiträgt. Es kann zudem als historischer Referenzrahmen die Theoriekonzepte der Schulentwicklung erweitern und ebenfalls einen genuin pädagogischen Beitrag zu einer pädagogischen Theorie der Schule leisten.
Über die drei strukturellen Gelingensbedingungen hinaus nachweisbar sind ebenfalls Hinweise auf die Merkmale *Kinder*, *Jugendliche und Eltern* als Akteure im Reformprozess (K6) sowie auf *Kollegiale Kreativität und kollegiale Visionäre bei der Gestaltung alternativer Lehr-Lern-Umgebungen (K7)*. Sie wurden indes nicht als eigenständige Kategorie in die Tabelle aufgenommen, weil es sich bei diesen Gelingensbedingungen eben nicht um eigenständige Strukturen im Reformprozess handelt (vgl. Kap.4.2). Gleichwohl weist die Tabelle mehrfach Beispiele für die Einbindung der Schüler*innen und der Eltern in die Reformprozesse aus (z. B. mittels Mentorensysteme [Schule Nr. 25], Eltern-Lehrer-Schüler-Arbeitskrise [Nr. 28], Feedback-Kulturen [Nr. 30], institutionalisierte Schüler-Eltern-Lehrer-Seminare [Nr. 31] oder institutionalisierte Tischgruppenabende [Nr. 25]). Ebenso lässt sich die zentrale Bedeutung leitender und visionärer Akteure in den Reformprozessen belegen. Dies soll mit einem einzigen Beispiel angedeutet werden, aus dem wiederum auch die Wichtigkeit von Motivation, Wertschätzung und Selbstwirksamkeit für gelingende Reformprozesse spricht: Im Portrait der Marie-Kahle-Gesamtschule in Bonn, Preisträgerschule im Jahr 2020, wird ein junger Lehrer zitiert, der zum Organisationsteam der Schule gehörte. Zurückblickend auf die Anfänge der kollegialen Schulentwicklungsarbeit formuliert er: „Wir haben damals 200 Prozent gegeben und hatten auch Bock darauf“.
Durchgängig wird in den Schulportraits die besondere Wichtigkeit von Kooperation und ebenso reflektierter wie kreativer Steuerung und Weiterentwicklung der dargestellten Schulentwicklungsprozesse betont. Das scheint aus Sicht der Autor*innen offenbar wesentlich zum Gelingen der jeweiligen Schulentwicklung beizutragen. Dies korrespondiert auch mit den Ergebnissen einer Studie, nach denen Führung, Teamarbeit und Motivation aus Sicht der 1847 befragten Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter*innen die wesentlichen Bedingungen für das Gelingen eines Schulentwicklungsprozesses seien (vgl. Kap. 5.3).
Der umgekehrte Weg des Vergleichs der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises mit den Schulen der historischen Reformpädagogik dürfte im Übrigen zu ähnlich eindeutigen Befunden wie der hier vorliegenden führen. Dies legt zumindest eine publizierte exemplarisch vergleichende Analyse nahe. Peter Fauser unterzog vor einigen Jahren die pädagogische Praxis der historischen Jenaplanschule aus der Weimarer Zeit auf der Grundlage eines detaillierten Berichtes des ersten Lehrers der Universitätsschule einer pädagogischen Qualitätsanalyse mit den Maßstäben des Deutschen Schulpreises und konstatierte resümierend: „Aus heutiger Sicht lässt sich die Praxis der Universitätsschule der Weimarer Zeit als überzeugend und umfassend demokratiepädagogisch durchgebildete Lebensform begreifen, die den Prinzipien gegenwärtigen demokratiepädagogischen Denkens nicht nur genügt, sondern als exemplarische und richtungweisende Realisierung dieser Prinzipien angesehen werden kann“ (Fauser, 2012, S. 225–226).

Würde man insgesamt die sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises als Bewertungsmaßstab auf die Schulen der historischen Reformpädagogik anwenden, würde sich zeigen, dass diese historischen Reformschulen auch Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises hätten sein können. Die sechs Qualitätsbereiche könnten auf diese Weise vermutlich auch historisch abgesichert werden. Aber das ist natürlich ein anderes (interessantes) Experiment mit anderen Beurteilungskriterien als bei meinem vergleichenden Ansatz von Prozessstrukturen und pädagogischen Handlungsmustern.

5.2 Weitere Schulen

Dass die Eindeutigkeit der gerade dargestellten Ergebnisse aus der Überprüfung der Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse an gegenwärtigen Schulentwicklungsprojekten nicht den analysierten Dokumenten geschuldet ist, die ihrerseits möglicherweise bereits bewusst solche Schwerpunkte setzten, will ich mit Befunden aus zwei Schulleiterinterviews verdeutlichen, die ich mit Akteuren eines Schulentwicklungsprozesses geführt habe. Diese repräsentieren weder eine der Schulpreisträgerschulen noch eine der portraitierten Best-Practice-Schulen. Es handelt sich um ein Interview mit Aleksander Dzembritzki, dem damaligen Schulleiter der Berliner Rütli-Schule, sowie mit Burkhard Ost, dem damaligen Leiter der Berliner Schulfarm Insel Scharfenberg, einer der historischen Reformschulen der Weimarer Republik (Link, J.-W. [25.06.2011]; Link, J.-W. [09.01.2012]). Die vorliegenden Transkripte beider Interviews werden hier nicht genutzt, um den jeweils dargestellten Schulentwicklungsprozess im Detail zu analysieren – das wäre ein eigenes Forschungsvorhaben – nein, die Interviews werden in Kernaussagen zusammengefasst hier herangezogen, um die bildungshistorisch entwickelte Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse weiter zu validieren.
In einem zweistündigen narrativen Leitfadeninterview mit dem damaligen Leiter der Berliner Rütli-Schule (vgl. zur Rütli-Schule auch die Studien 9 und 10), die nach dem berühmten Brandbrief im Jahr 2006 wegen der massiven Gewalt gegen Sachen und Personen als „berüchtigtste Hauptschule Deutschlands“ durch die Presse ging (vgl. Strauss, 2009), berichtete Aleksander Dzembritzki im Januar 2012 u. a. folgendes: „Eine Krise, wo es knallt und alle rausgehen und sagen ‚So geht es nicht weiter‘ und sagen ‚es gehen nur noch die zurück, die weiter machen wollen‘, ist immer ein guter Startschuss für eine Veränderung. Weil alle waren sich einig, also wirklich 100 Prozent haben gesagt, so wie es jetzt ist, geht es nicht weiter. Jetzt muss eine Veränderung her. Die muss auf Schulleitungsebene passieren und wir müssen auch im Unterricht uns verändern. [...] Wir waren jetzt ein Team. Und dieses ganze Team und das transparente Miteinanderarbeiten, hat also auch zu einem Umdenken und zu einem Aufwachen und [.] im Kollegium geführt. Also auch dieses Abgeben und sagen ‚Mensch, Sie machen das jetzt und Sie haben dafür auch die Verantwortung. Ich halte Ihnen dafür den Rücken frei, machen Sie das bitte‘ und das ist ja plötzlich ein ganz anderes Arbeiten für Lehrerinnen und Schüler“ (Link, J.-W. [09.01.2012]; das Interview wurde in einer Potsdamer Masterarbeit umfassend ausgewertet: Nicolai, 2012). Auf die Wege des Reformprozesses und die Handlungsspielräume der Akteure zurückblickend hob Dzembritzki besonders hervor: die verantwortungsdifferenzierende Arbeit im Team, kreative Visionäre an steuernden Funktions- und Gelenkstellen, die Ermöglichung alternativer Erfahrungs- und von Reflexion begleiteter Kommunikationsräume, die Einbindung der Schüler*innen und der Eltern (mit Unterstützung durch interkulturelle Moderatoren) in den Reformprozess sowie die durch den Brandbrief öffentlich gewordene interne Krise als Entwicklungshelferin. Auch in diesem Reformprozess begegnet uns also die herausgearbeitete Fünf-plus-zwei-K-Struktur als wiederkehrendes Handlungsmuster. Aus der einst berüchtigtsten

Hauptschule Deutschlands ist inzwischen mit dem stadteiloffenen Campus Rütli ein Vorzeigeprojekt geworden, das auch medial als solches gefeiert wurde (Eberle et al., 2017, S. 21). Ein pädagogischer Offenbarungseid initiierte hier einen Schulentwicklungsprozess, dessen Ergebnis mit der ursprünglichen Krisenschule kaum noch etwas gemein hat. Denn sowohl ein massiver Wechsel im Personal als auch grundlegende strukturelle und didaktische Veränderungen führten zu einer komplett neuen Schule.

Vergleichbares – wenn auch nicht mit einem so grundlegenden Wandel verbunden – berichtete Burkhard Ost, der damalige Schulleiter der Berliner Schulfarm Insel Scharfenberg (Schulleiter 2002–2012), über einen etwa zehnjährigen Schulentwicklungsprozess in einem narrativen Interview, das ich am 25.06.2011 mit ihm führte (Link, J.-W. [25.06.2011]. Ost hatte die Schulleitung übernommen, als die Schulfarm als staatliche Internatsschule und Schule der historischen Reformpädagogik um die Jahrtausendwende in einer tiefen Krise steckte. Die Schülerzahlen gingen massiv zurück, das Kollegium war zersplittert und geprägt von „inkonsequenten pädagogischen Handlungen"; Reforminitiativen einzelner Lehrer scheiterten, Kommunikation und Kooperation zwischen Lehrkräften und Internatserzieher*innen gab es nicht, die Kommunikation mit Eltern war problembehaftet; die Schülerzuweisung durch den Bezirk Reinickendorf überforderte die Schule mit vielen Schüler*innen in schwieriger Lage („Problemschüler"), Abiturient*innen gab es kaum noch, aber stattdessen gab es Pläne der Schulverwaltung, die Schule zu schließen. Mit diesen Hinweisen umriss Ost die damalige Ausgangslage.

In dieser krisenhaften Situation gehörte die Wiederherstellung der täglichen Kommunikation zwischen Lehrkräften, Erzieher*innen und Eltern zu den ersten Maßnahmen, die Ost im Schulentwicklungsprozess ergriff. Das startete ganz trivial damit, dass im Lehrerzimmer für eine „wechselseitige Kommunikation" ein Mitteilungsboard aufgehängt und regelmäßige Besprechungstermine eingeplant wurden. Daraus entwickelten sich Strukturen multiprofessioneller Teams mit geteilten Verantwortlichkeiten. In diese kollegiale Arbeit wurden sowohl Eltern als auch Schüler*innen eingebunden; zu Beginn auch gefördert durch gemeinsame Klassenreisen („Das sind so Dinge, die also die Zufriedenheit im hohen Maße steigern – also nicht nur der Schüler, sondern auch der Eltern"; „Da haben die Kollegen gern mitgespielt"). Fortbildungen wurden systematisch in die Arbeit integriert und es wurden kollegiale Hospitationen eingeführt, auch um „die Kommunikation hinsichtlich der Leistung der Schüler zu verbessen". Handbücher für die kooperative Arbeit in den Teams wurden verfasst und die Abendaussprache – bekannt aus der historischen Schulfarm (vgl. Kap. 4.2) – wurde als Vollversammlung und wichtiges Entscheidungsgremium wieder neu eingerichtet. Für die Schüler*innen stellte, so betonte Ost mehrfach, diese Form der verantwortungsvollen Partizipation auch eine Herausforderung dar. Grundsätzlich gehörte die Einbindung aller Akteure in den Schulentwicklungsprozess zu den wichtigen Reformmaßnahmen zu Beginn des Prozesses: „Also ich habe, ich würde dann auch […] Eltern […] einbinden und sagen, ‚Kannst du mal bitte die Fragestellung abarbeiten' […] und die Lehrer mit einbinden […] Schüler mit einbinden, dass man das Ganze auch ein wenig um die Perspektive – oder sogar die Senatsschulverwaltung mit einbinden, dass man das Ganze ein wenig perspektivischer macht." Entscheidend für den Reformprozess war dann auch ein Trägerwechsel von der Bezirksverwaltung zur Berliner Senatsbildungsverwaltung. Die direkte Unterstellung Scharfenbergs eröffnete schließlich eine enge und konstruktive Kooperation mit der Schulverwaltung, die auch Personalwechsel im Kollegium erleichterte und die Entwicklung zur Ganztagsschule maßgeblich unterstützte. Solche schuladministrativen Maßnahmen sind auch aus der Weimarer Republik überliefert, denn der Versuchsschulerlass von 1923 ermöglichte auch Veränderungen in der Zuordnung der Schulaufsicht; und auch damals war Schar-

fenberg aus der üblichen Schulaufsichtsstruktur ausgegliedert. Recht schnell stieg dann auf Scharfenberg auch die Zahl der Abiturienten wieder an: von 7 Abiturient*innen kurz nach der Übernahme der Schulleitung durch Ost auf 32 Abiturient*innen 8 Jahre später. Dieses Faktum wertete der Schulleiter im Interview auch als Indiz für den Erfolg des eingeleiteten Schulentwicklungsprozesses.

5.3 Rückblick

Rückschauend verdichten sich die Indizien immer mehr, dass es sich bei der historisch generierten Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse tatsächlich um „Keys to School Change" (Miles, 1998) handeln könnte. Dafür spricht auch umgekehrt, dass die „Werkzeuge exzellenter Praxis", die Fauser u. a. (2013) aus der Praxis der Schulpreisschulen ableiteten, sich ebenfalls in den Quellen aus den historischen Reformschulen und innerhalb der Fünf-plus-zwei-K-Struktur nachweisen lassen (vgl. Studien 7, 8, 9, und 10) – auch wenn es den Autoren weniger um Handlungsmuster im Reformprozess selbst, sondern vielmehr um Qualitätskriterien für die Ausgestaltung exzellenter pädagogischer Praxis ging – wie bereits angedeutet ein anderes Forschungsthema.
Die Kategorien meiner historisch generierten Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse lassen sich zudem in den vielfältigen und wegen der unterschiedlichen Untersuchungsansätze und -gegenstände insgesamt heterogenen Befunden der Schulentwicklungs- und -implementationsforschung zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung wiederfinden (vgl. die Zusammenstellung bei H. Lindemann, 2013, S. 63–87). Das ist aufgrund der Heterogenität der Befunde wenig überraschend. Viel aufschlussreicher als die Feststellung solcher Schnittmengen ist indes das zentrale Ergebnis aus einer Untersuchung der „Einschätzungen von Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung an ihrer Schule" (H. Lindemann, 2013). Lindemann resümiert: „Bezogen auf die Wertungen der Kollegien lassen sich die Bereiche Führung, Teamarbeit und Motivation als zentrale Faktoren herausstellen" (H. Lindemann, 2013, S. 186). In diesen Einschätzungen der Praktiker*innen spiegeln sich meine historischen Befunde deutlich. Die Parallelität dieser Befunde lässt sich zweifellos darauf zurückführen, dass sowohl meine Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse als auch diese Wertungen ihre Basis in den pädagogischen Praxen und in den Handlungsmustern der pädagogischen Akteure haben. Die professionellen Aufgaben der pädagogisch Handelnden prägen Gelingensbedingungen offenbar viel stärker als importierte Modelle und Konzepte, gleichgültig wie elaboriert und differenziert sie auch sein mögen.
Die historische Reformpädagogik ist selbstverständlich kein Passepartout für sämtliche schulpädagogischen Probleme der Gegenwart. Auch denkt angesichts der Komplexität gesellschaftlichen Wandels niemand ernsthaft daran, historische Reformpraxen simpel replizieren zu wollen. Nicht zuletzt gibt es gegenwärtig auch neue, in den analysierten historischen Reformkontexten noch unbekannte Themen, Formen und Instrumente von Schulreform resp. Schulentwicklung; z. B. das Themenfeld Schule und neue Medien/Digitalisierung, der Komplex von Leistungsvergleichsstudien und ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Einzelschule und für die Effektivität von Unterricht, das Instrument von Schulvisitationen zur Förderung der Schulentwicklung oder auch das große Themenfeld Inklusion. Doch auch zu diesen Themenfeldern der gegenwärtigen Schulentwicklung liefern die historischen Reformschulen Denkimpulse. Zum Beispiel sind Ansätze von Inklusion in Form von Altersmischung im Jenaplan, in Montessori-Schulen und in den meisten ländlichen Reformschulen überliefert. Gerade in ländlichen Schulen wurden alle Kinder eines Dorfes ohne Selektion differenziert unter Berücksichtigung

ihrer Lernausgangslagen unterrichtet. Auch die Lebensgemeinschaftsschulen arbeiteten integrativ. Gleichwohl müsste an den pädagogischen Praxen der historischen Reformschulen noch erforscht werden, inwieweit sich solche inklusiven Tendenzen auch auf Kinder mit Behinderung bezogen. Hierzu liegen kaum bildungshistorische Befunde vor (Vogt, Boger & Bühler, 2021). Für den Einsatz moderner Medien in der Schule gibt es in den historischen Reformschulen hingegen zahlreiche Befunde und anregende Impulse: zum Beispiel wurde vor rund 100 Jahren das damals neue Massenmedium Rundfunk in die schulische Arbeit integriert und es wurde auch medial mit Tages- und Schülerzeitungen im Unterricht gearbeitet (vgl. Studien 2, 9; Link, 2022). Die Medienarten unterscheiden sich zu heutigen digitalen Medien z. T. massiv, ihre medienpädagogische Nutzung in der Schule hingegen nur marginal.
Insgesamt also können die in den historischen Quellen belegten pädagogischen Handlungsmuster und deren Prozessergebnisse eine Reflexionsreferenz für Akteure in gegenwärtigen Schulentwicklungsprozessen sein. Denn sie entstammen dem (vielleicht sogar zeitlosen) Alltagsgeschäft pädagogischen Handelns in der Schule. Und wenn Franz Hilker 1924 in systematisierender Rückschau auf die dokumentierte Praxis reformpädagogischer Versuchsschulen unter dem Titel „Versuchsschulen und allgemeine Schulreform" als Innovationsinstrument die schulinterne „Gründung von Arbeitsgemeinschaften allgemeinpädagogischer und fachwissenschaftlicher Art […], in denen weitblickende verantwortliche Arbeit an der eigenen Erziehung und der der Jugend geleistet wird" (Hilker, 1924, S. 462) empfiehlt, dann wird an diesem einen Beispiel schon deutlich, dass historische Kenntnis auch hier vor Neuentdeckungen schützen kann. Denn in vergleichbaren „professionellen Lerngemeinschaften" vermutet die Schulentwicklungsforschung gegenwärtig einen „Königsweg der Unterrichtsentwicklung" (Rolff, 2014) und sieht in ihnen eine „Perspektive kooperativer Unterrichtsentwicklung" (ähnlich Rolff, 2013; Bonsen & Rolff, 2006; Klopsch & Sliwka, 2021b). Diese geschehe meist im Kontext horizontaler Schulentwicklung innerhalb von Schulverbünden und Bildungsnetzwerken (Rolff, 2016b, 174 ff.). Auch das erinnert bildungshistorisch informierte Menschen wiederum stark an die Netzwerke der historischen Reformschulen.

6 Fazit: Der Beitrag der Befunde zum pädagogischen Verständnis und zur Theorie von Schulreformprozessen

„Wie verhindert man Schulreform?" – diese eingangs zitierte Titelfrage, in der auch Enttäuschung und Frustration der Akteur*innen mitschwingt, verweist darauf, dass die Bildungsgeschichte reich ist an Beispielen für gescheiterte Schulreformen. Mindestens genauso reich ist sie indes an Beispielen für gelingende Schulreformprozesse. Dies können die hier versammelten Studien an einigen Fällen aus rund 100 Jahren (deutscher) Schulreformgeschichte belegen.
Die zentrale Arbeitshypothese des Beitrages lautete: Nahezu sämtliche Praxen der gegenwärtigen Schul- und Unterrichtsentwicklung existierten bereits in den Schulreformprozessen der historischen Reformpädagogik, deren wiederkehrende Handlungsmuster sich quellengestützt beschreiben und analysieren lassen. Aus den professionellen Praxen der pädagogischen Akteure an den historischen Reformschulen lässt sich eine Struktur gelingender Schulreformprozesse ableiten. Diese praxisnah konstituierte Struktur kann eine bildungshistorische und damit disziplineigene sowie professionsnahe Referenz für die Theoriebildung innerhalb der Schulentwicklungsforschung sein sowie zum pädagogischen Verständnis von Schulentwicklungsprozessen beitragen. Historische Schulforschung und Schulentwicklungsforschung haben zwar an schu-

lischen Reformprozessen ein vergleichbares Forschungsinteresse, stehen aber bislang nicht im wissenschaftlichen Dialog und nehmen sich wechselseitig kaum wahr.
Der vorliegende Manteltext konnte mittels einer eigenständigen empirischen und theoretischen Studie im erweiternden Verbund mit meinen vorliegenden Studien diese thesenhaft formulierten Annahmen belegen. Die Re-Analyse und Re-Interpretation der vorliegenden bildungshistorischen Studien und der ihnen zu Grunde liegenden Quellen unter den eingangs dargestellten erkenntnisleitenden Fragestellungen nach wiederkehrenden Handlungsmustern gelingender Reformprozesse führte im Ergebnis zu Befunden, die sich aus der Eigenlogik pädagogisch-praktischer Reformprozesse ableiteten. Es sind Handlungsmuster und Strukturen, die von den pädagogischen Akteuren selbst im sozialen Prozess entwickelt und etabliert wurden.
Strukturelle Gelingensbedingungen der historischen Reformprozesse ließen sich in drei Kategorien zusammenfassen: 1.) **K**rise, 2.) **K**ommunikation und **K**ooperation, 3.) **K**apazitäten und **K**ompetenzen für denkende Erfahrung. Diese drei Kategorien habe ich als **Fünf-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse** bezeichnet. Die Quellenanalysen belegen darüber hinaus, dass innerhalb dieser drei strukturellen Gelingensbedingungen zwei weitere Merkmale die gelingenden Reformprozesse wiederkehrend prägten. Dies waren „**K**inder, Jugendliche und Eltern als Akteure im Reformprozess (K6)" sowie „Kollegiale **K**reativität und kollegiale Visionäre bei der Gestaltung alternativer Lehr-Lern-Umgebungen (K7)". Weil es sich hierbei um primär personenbezogene und nicht um strukturelle Muster handelt, spreche ich von einer **Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse**, in der sich meine bildungshistorischen Befunde bündeln. Diese professionsnahen und im pädagogischen Handeln der historischen Lehrkräfte fundierten Gelingensbedingungen sind die Quintessenz meiner Studien zu Reformprozessen an historischen Reformschulen im 20. Jahrhundert.
Auslösende Impulse für schulische Reformprozessen waren *Krisen* (K1) resp. als krisenhaft erlebte Situationen. Die initiierten schulischen Reformprozesse können somit auch als Krisenbearbeitungsmuster interpretiert werden. Hatten die Lehrkräfte in ihrem Kerngeschäft Krisen erfahren und darin Handlungsbedarfe identifiziert, so gestalteten die Akteure diesen Veränderungswillen in Prozessstrukturen, die von *Kommunikation* und *Kooperation* (K2 und K3) durchgängig getragen wurden. In solchen kollegialen und kooperativen Strukturen pädagogischen Handelns prägten schließlich *Kapazitäten (Zeiten und Räume) und Kompetenzen für denkende Erfahrung* (K4 und K5) die Reformprozesse maßgeblich. Diese waren Konsequenz und Ausdruck pädagogisch-professioneller Haltungen und Kompetenzen, mit denen die historischen Akteure die Reformprozesse reflexiv begleiteten, ausdifferenzierten und weiterentwickelten. Die historischen Reformpraxen stellten sich auf dieser Basis als rollende Reform dar, als ein unabgeschlossener, von Selbstreflexion begleiteter Prozess. In diese kommunikativen und kooperativen Strukturen waren die *Kinder, Jugendlichen und Eltern* (K6) als Akteure im Reformprozess eingebunden. *Kollegiale Kreativität und kollegiale Visionäre als Moderatoren und lenkende Akteure bei der Gestaltung alternativer Lehr-Lern-Umgebungen (K7)* waren für das Gelingen der Reformprozesse weitere Voraussetzung.
Überprüft wurde diese historisch-empirisch generierte Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse an insgesamt 100 gegenwärtigen Schulentwicklungsprojekten. Im Ergebnis der hermeneutischen Dokumentenanalysen konnte die Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse in 95–100% der analysierten Schulportraits nachgewiesen werden. Zugleich zeigte die Analyse der Schulportraits, dass die Kinder, Jugendlichen und Eltern ebenfalls als Akteure innerhalb der Reformprozesse benannt wurden. Kreative Köpfe als kollegiale Moderatoren und Visionäre der Reformprozesse wurden gleichfalls häufiger erwähnt.

Darüber hinaus wurden in den analysierten Dokumenten keine weiteren Gelingensbedingungen benannt. Es kann somit als historisch gesichert gelten, dass die historisch generierte Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse ein kontinuierliches und konstitutives Merkmal in über 100 Jahren Schulreformgeschichte darstellt. Diese bildungshistorisch-systematischen Befunde sind in der belegten Eindeutigkeit neu.

Die komplexen schulischen Entwicklungsprozesse auf diese Weise extrem zu reduzieren, ergibt eine Architektur zur Gestaltung gelingender Schulentwicklungsprozesse, deren Baumaterial genuin pädagogisch-professionelle Handlungsmuster und Kompetenzen aus der Geschichte der pädagogischen Profession sind. Die Fünf-plus-zwei-K-Struktur befördert einen gelingenden Reformprozess vermutlich deshalb maßgeblich, weil sie ihre Basis in dezidiert pädagogischen Handlungsmustern hat, die professionellem Lehrerhandeln inhärent sind. Genau das dürfte die Konstanz der Fünf-plus-zwei-K-Struktur als genuin pädagogische Gelingensbedingungen erklären. Dieses Strukturmodell ist ein Schlüssel zum *pädagogischen* Verständnis und von Schulreformprozessen. Dieses Strukturmodell hat weiterhin das Potenzial als kritisch-konstruktiven Referenzrahmen den komplexen Theorienverbund zur Schulreform um eine bildungshistorische – und damit disziplineigene – Dimension zu erweitern. Schließlich kann es ebenfalls einen genuin pädagogischen Beitrag zu einer *pädagogischen* Theorie der Schule leisten. Entstanden *im* Prozess professionellen pädagogischen Handelns, gestaltet *durch* professionelles pädagogisches Handeln und Interaktion und ausdifferenziert *für* professionelles pädagogisches Handeln folgt das Fünf-plus-zwei-K-Strukturmodell der Eigenlogik pädagogischer Prozesse in der Schule. Es ist anschlussfähig, weil es primär pädagogisch konstituiert ist. Die historisch entwickelte Fünf-plus-zwei-K-Struktur kann somit den Dialog zwischen Historischer Bildungsforschung und Schulentwicklungsforschung kritisch-konstruktiv befördern und die virtuosen Solistinnen zusammenbringen.

Anschlussforschungen zu den vorliegenden Untersuchungen könnten sich perspektivisch auf zwei Ebenen bewegen:

1. Meine bildungshistorischen Befunde zu den strukturellen Merkmalen wiederkehrender Handlungsmuster in den Schulentwicklungsprozessen der historischen Reformschulen thematisieren nur ausschnitthaft die konkreten Inhalte, Ergebnisse und Effekte der Reformen. In einem weiteren Forschungsprojekt könnte man am Beispiel dieser Schulen der Frage nachgehen, welche Auswirkungen die Reformen auf die Qualität des Unterrichts und damit auch auf die weitere Entwicklung der Schüler*innen hatte. Ob für eine Untersuchung der Schul- und Unterrichtsqualität genügend Quellen überliefert sind oder ob man – wahrscheinlicher – in dieser Frage größere Überlieferungslücken hat und daher exemplarisch und fallorientiert arbeiten muss, müsste durch weitere Quellenrecherchen erst noch ermittelt werden.
2. Eine Forschungsperspektive der *longue durée* wäre es, die hier induktiv aus den Quellen der historischen Reformschulen im 20. Jahrhundert entwickelte Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse an allen bekannten Reform- und Versuchsschulen vom 18. bis zum 20. Jahrhundert (Schmitt, 1993c; Grunder, 2015) zu überprüfen. Was durch die vorliegenden Studien für die deutschen Reformschulen des 20. (und 21.) Jahrhunderts nunmehr als gesichert gelten kann, könnte auf diese Weise systematisch über einen noch längeren Zeitraum und damit auch in unterschiedlichen historischen sowie unterschiedlichen nationalen Kontexten validiert werden.

Meine bildungshistorischen Forschungsergebnisse wurden aus den historischen Quellen heraus erarbeitet, systematisiert und in ein Strukturmodell überführt. Angesichts dieser bildungshis-

torischen Befunde dürften manche Menschen bei der Lektüre neuerer Schulentwicklungsforschung nicht selten ein Déjà-vu haben. So etwa wenn unter dem Begriff „Kooperative Professionalität" (Klopsch & Sliwka, 2021b) ein „internationaler Ansatz der Unterrichtsentwicklung" neu entdeckt wird, der kooperative professionelle Kompetenzen in „Professionellen Lerngemeinschaften als Schlüssel ‚erfolgreicher Schulsysteme'" identifiziert (Klopsch & Sliwka, 2021a, S. 8). Solche Ergebnisse aus internationalen empirischen Studien lassen sich in ihren Wurzeln historisch jedoch nicht bloß, wie behauptet, bis in die 1990er Jahre zurückverfolgen (Klopsch & Sliwka, 2021a, S. 11). Sie sind mindestens 100 Jahre alt, wie meine Befunde zur Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse zeigen. Denn was als Neuentdeckung gefeiert wird – „Die ko-konstruktive Zusammenarbeit basiert dabei auf der ernsthaften und tiefgreifenden Kommunikation, innerhalb derer mentale Modelle der Lehrpersonen aufgedeckt werden und dann gemeinsame professionelle Handlungsstrategien entwickelt und implementiert werden, um diese dann zu evaluieren." (Klopsch & Sliwka, 2021a, S. 13) – ist im Grunde genau das, was meine bildungshistorischen Befunde mit „Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung" bezeichnen. Dass „Kommunikation, Teamarbeit und Kooperation [...] in der deutschen Bildungslandschaft keine Tradition" haben (Buhren, 2020, S. 126, zitiert nach Klopsch & Sliwka, 2021a, S. 7), stimmt bildungshistorisch schlicht nicht. Indes sind diese bildungshistorischen Realitäten in ihrer Gesamtheit nicht bekannt, was wiederum auf die eingangs erwähnte Kommunikationslücke zwischen Historischer Bildungsforschung und Schulentwicklungsforschung verweist.

Wenn schließlich im neueren Sammelband „Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends" (Berkemeyer, Bos & Hermstein, 2019) ein Überblicksartikel zu „Schulleitung und reformierte Steuerung" resümierend feststellt: „Wichtiger ist die Umsetzung einer Architektur der Kooperation im Kollegium bzw. in den Fachgruppen. [...] Die Etablierung innerschulischer Teamstrukturen und kooperativer Arbeitsweisen im Kollegium stehen somit im Mittelpunkt neuerer Versuche, wirksames Schulleitungshandeln konzeptionell zu fundieren" (Bonsen, 2019, S. 393) – und wenn ebenda ein weiterer Beitrag „kritische Betrachtungen" zur „Schulentwicklung der Einzelschule" folgendermaßen bündelt: „Insgesamt wird deutlich, dass kein strategisches Konzept für ein Wandlungsmanagement vorliegt. Hierzu würden mindestens drei Elemente gehören: Allen relevanten Akteuren muss erstens deutlich sein, weshalb Wandel nötig ist, sie müssen dann zweitens motiviert werden, Gewohntes verändern zu wollen, und schließlich müssen sie drittens das Können und Wissen haben, das Erwartete auch tatsächlich umzusetzen." (Böttcher, 2019, S. 686–687) – dann verdichten solche modal formulierten Argumentationen *wie* notwendig eine bildungshistorische Referenz in der Sache ist. Denn die hier vorgelegten bildungshistorischen Befunde zeigen in der Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse, dass durchaus ein Wandlungsmanagement vorliegt und dass man ruhigen Gewissens final, real und vor allem historisch informiert formulieren und argumentieren kann.

Die Schulen der historischen Reformpädagogik sind somit keine Reform-Museen. Sie stehen vielmehr für Dauerthemen moderner Schulreformprozesse. Die historisch-empirischen Befunde zu diesen älteren Schulreformprozessen identifizieren genuin pädagogische Handlungsmuster, Begründungszusammenhänge und Bedingungsfaktoren gelingender Schulentwicklungsprozesse. Die Begriffe und die Referenzen aktueller Schulentwicklung mögen neu sein, die zu lösenden pädagogischen Entwicklungsaufgaben sind es nicht.

So könnte man am Ende nicht mehr enttäuscht und polemisch fragen „Wie verhindert man Schulreform?", sondern historisch aufgeklärt und ermutigt: „Wie gelingt Schulreform?" Die analysierten historischen Reformprozesse geben vielfache Antworten auf diese Frage.

7 Die Studien im Überblick

Vorbemerkung:
Die vorliegenden Studien sind überwiegend – wie in der Historischen Bildungsforschung geläufig – in moderierten thematischen Sammelbänden, in Hand- bzw. Jahrbüchern und in einem Fall in einer bildungshistorischen Zeitschrift erschienen. Die publizierten Texte wurden für die vorliegende Arbeit neu gesetzt und in ein einheitliches Layout gebracht. Redaktionelle Fehler wurden stillschweigend korrigiert. Die Nachweise von Zitaten, Quellen und Literatur wurden formal nicht vereinheitlicht. Sie entsprechen weiterhin den Vorgaben der jeweiligen Publikationsorte.

II. Metastudien zum bildungshistorischen Kontext der Reformpädagogik

Studie 1:
Reformpädagogik im historischen Überblick (2018)

Der Beitrag fasst im Sine einer Metastudie die vielfältigen und heterogenen Forschungsbefunde zum bildungshistorischen Phänomen „Reformpädagogik" zusammen und gibt damit zugleich einen Überblick über den bildungshistorischen Kontext, auf den sich meine vorliegenden Studien schwerpunktmäßig beziehen. Grundlage des Beitrages sind neben meinen eigenen Forschungen vor allem die Auswertung der umfangreichen Forschungsergebnisse zum Thema Reformpädagogik. Der Beitrag umreißt Begriff und Programmatik (1), skizziert mit ausgewählten Beispielen auch reformpädagogische Praxis (2), thematisiert die Rezeptionsgeschichte (3) und fragt abschließend nach dem Ertrag einer bildungshistorischen Analyse der Reformpädagogik. Es wird zwischen einer historischen und einer pädagogischen Rezeption und Lesart der Reformpädagogik unterschieden und herausgearbeitet, dass die historische Reformpädagogik als Krisenbearbeitungsmuster vielfach von Ambivalenzen (auch zwischen Demokratie und totalitären Ansprüchen, zwischen Pädagogik und Politik) geprägt war. Erfolgreich war sie zwischen den beiden Weltkriegen vor allem als moderne Schulpädagogik. In der pädagogischen Lesart war (und ist) die Reformpädagogik ein Cluster pädagogischer, didaktischer und methodischer Modelle und – vor allem – Praxen, mit denen sich subjektorientierte Lernwelten konstruieren und innerschulische Reformprozesse initiieren und erfolgreich gestalten ließen und lassen. Die historische Reformpädagogik hat vieles von dem vorweggenommen, was gegenwärtig im Kontext einer Theorie der Schulentwicklung diskutiert wird.

Studie 2:
Reformpädagogik und staatliche Schulreform (2017)
Ebenfalls aus Sicht einer Metastudie thematisiert der Beitrag das Verhältnis reformpädagogischer Versuchsschulen zu Regelschulen in der Weimarer Republik. Dies erfolgt vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Frage nach der Impulsfunktion einzelner Versuchsschulen für das Schulsystem. Grundlage des Beitrages bilden die vorliegenden bildungshistorischen Befunde zu diesem Metathema sowie eigene Forschungen und Quellenstudien für diesen Beitrag. Mittels Quellen- und Literaturanalysen wird u. a. herausgearbeitet, dass die Reformschulen der Weimarer Zeit vernetzt waren und pädagogische Handlungsmuster in ihren Praxen entwickelten, die einerseits zeitgenössische Impulse für die Schulentwicklung von Regelschulen gaben und die andererseits bereits Formen und Strukturen innerhalb dieser Handlungsmuster aufwiesen, die gegenwärtig u. a. als Kriterium guter und gelingender Schulentwicklung angesehen werden (z. B. professionelle pädagogische Lehrer*innenarbeitsgemeinschaften).

III. Bildungshistorische Quellenstudien zu Schulreformprozessen

Studie 3:
Ländliche Reformschulen in ihrer Konzeption und Praxis zwischen 1918 und 1945 (2012)

Entstanden für eine sechsbändige Buchreihe zu reformpädagogischen Schulkonzepten stellt der Beitrag erstmalig einen historischen, pädagogischen und didaktischen Überblick über die bis dato weitgehend unbekannte reformpädagogische Landschulreform zwischen 1900 und 1970 zusammen. Grundlage der Studie sind bis dahin z. T. nicht erschlossenes Archivmaterial sowie gedruckte Quellen, die von mir erstmalig ausgewertet wurden. Aus diesen Quellen wurde u. a. auch ein eigenes Phasenmodell für die Landschulreform entwickelt, das historisch-politische Zäsuren im 20. Jahrhundert überspannt. Schwerpunktmäßig thematisiert der Beitrag reformpädagogisch orientierte didaktisch-methodische Praxen in den ländlichen Reformschulen, die sowohl in demokratischen wie in diktatorischen Systemen durch die Quellen belegt sind. Dies ist ein – seiner Zeit neuer – und inzwischen erneuter Hinweis auf die Ambivalenz praktischer Reformpädagogik zwischen Dynamisierung, Teilhabe und politischer Funktionalisierung. Neben dieser inneren Schulreform thematisiert die Studie auch Facetten äußerer Schulreform, da sämtliche Dorfschulen nach dem Zweiten Weltkrieg in der DDR zügig und in der Bundesrepublik schrittweise bis zu Beginn der 1970er Jahre aufgelöst und in größere Schulstrukturen überführt wurden. Damit verbunden war auch ein Verschwinden der in den Landschulen vielgestaltig konstruierten reformpädagogischen Lehr-Lern-Umgebungen.

Studie 4:
Neubewertung der Reformpädagogik?
Fritz Karsen „Die neuen Schulen in Deutschland“ (1924) revisited (2012)

Vor dem Hintergrund der kontrovers geführten Debatten über die Reformpädagogik fragt die quellengestützte Studie nach dem längerfristigen schulpädagogischen Ertrag der Reformpädagogik. Grundlage des Beitrages ist eine bildungshistorische Analyse eines für die Weimarer Zeit wichtigen Sammelbandes zu Reformschulen. Anhand dieser Quellen zeigt die Studie, dass Reformpädagogik nicht in erster Linie pädagogische Rhetorik war, sondern vor allem pädagogische Praxis. Der Gehalt der Reformpädagogik lag in den Veränderungen der realen Ausgestaltung der Institution Schule, der realen Lern- und Arbeitsarrangements auf der Ebene der Schulwirklichkeiten, die sich gerade in den öffentlichen „neuen Schulen“ zeigten. Zugleich eröffnet diese Quellenstudie systematische Perspektiven auf Dauerthemen moderner Schulreform wie zum Beispiel Flexibilisierung der Schulstrukturen, kollegiale Schulentwicklung oder Schule als Haus des Lernens mit differenzierenden und aktivierenden Lehr-Lern-Arrangements. Damit werden zugleich historische Beispiele für reformauslösende Krisen, für Kommunikation und Kooperation sowie für Kapazitäten und Kompetenzen denkender Erfahrung dargestellt, wie sie in der vorliegenden Arbeit nun umfassender und systematischer diskutiert werden.

Studie 5:
Das Institut für Völkerpädagogik in Mainz (1931–1933):
Eine Fußnote in der Geschichte Vergleichender Pädagogik in Deutschland? (2007)

Mit dem Institut für Völkerpädagogik (IVP) stellt diese Quellenstudie einen bis dato unbekannten Ort vergleichender Pädagogik in der Weimarer Republik vor und verweist auf ein internationales historisches Netzwerk von Reformschulen und Reformpädagog*innen. Auf der Grundlage erstmalig recherchierter und neu erschlossener Quellen konnte die kurze Arbeit des Instituts

rekonstruiert werden. Mittels pädagogischer Ausstellungen und Tagungen mit beispielhaften Vorführungen reformpädagogischer Lehr-Lern-Arrangements führte das Institut unter dem Zeichen von Völkerverständigung und Friedenserziehung pädagogische Praktiker*innen zusammen und ermöglichte reflektierten Austausch über zumeist reformpädagogisch orientierte Schulpädagogik. Es war ein professionsorientierter Ort vergleichender Pädagogik. Das IVP war Ausdruck der Konsolidierung und Verbreitung der internationalen Reformpädagogik und trug aktiv zur kommunikativen Vernetzung der Reformpädagog*innen bei. Diese Netzwerke prägten trotz der kurzen Institutsgeschichte die Etablierung der vergleichenden Pädagogik als Forschungsfeld in der jungen Bundesrepublik maßgeblich. Das IVP zeigt frühe Formen professionsorientierter und institutionalisierter Kommunikation, Kooperation und pädagogischer Reflexion.

Studie 6:
„Erziehungsstätte des deutschen Volkes" – Die Volksschule im Nationalsozialismus (2011)

Der Beitrag zeigt, dass selbst ein totalitäres System die Eigenlogiken schulischer Lern- und Reformprozesse nicht gänzlich außer Kraft setzen konnte, wohl aber durch den Perspektivwechsel einer Schulreform von unten zu einer Schulreform von oben die Strukturen gelingender Schulreformprozesse zerschlug. Als Handbuchbeitrag verfasst, argumentiert der Text auf der Grundlage eigener Quellenstudien und vorliegender Forschungsbefunde zu einem prominenten bildungshistorischen Thema. Er thematisiert v. a. zwei Ebenen schulischen Handelns im Nationalsozialismus: die politische Ebene von Normierung, Politisierung und Ideologisierung einerseits und die pädagogische Ebene von Schulwirklichkeit und Unterricht andererseits. Vor allem die herangezogenen Quellen aus dem Unterricht belegen, dass es sowohl Entsprechungen zu den politischen Ansprüchen als auch Differenzen und Brechungen gab, nachweisbar sowohl bei überzeugten Nationalsozialisten als auch bei Gegnern dieses Systems. Belegt ist weiterhin eine hohe Kontinuität reformpädagogischer Didaktik und Methodik v. a. in ländlichen Schulen auch in der NS-Zeit. Diese didaktischen und methodischen Ansätze ermöglichten es, auf die heterogenen ländlichen Schulverhältnisse pädagogisch zu reagieren. Die klassische Qualifikationsfunktion der Volksschule konnte trotz anderer politischer Intentionen nicht außer Kraft gesetzt werden. Strukturell blieb die Volksschule unverändert, praktisch folgte sie der Eigenlogik schulpädagogischer Arbeit und setzte Trends der vorausgegangenen Jahre fort. Vor allem die ländlichen Volksschulen standen in einer längerfristigen Kontinuität der Unterrichts- und Schulentwicklung.

Zwischenbemerkung/Exkurs:
Die Studien 7, 8 und 10 beschäftigen sich schwerpunktmäßig mit der Geschichte der Odenwaldschule (OSO). Die Schule wurde im Jahr 2015 nach 105jähriger Schulgeschichte geschlossen, nachdem Fälle sexuellen Missbrauchs öffentlich bekannt geworden waren und die Schule eine moderierte Aufklärung versäumt bzw. viel zu spät initiiert hatte. Diese Zusammenhänge möchte ich mit einigen zum Teil persönlichen Anmerkungen kommentieren. Meine Studien entstanden im Rahmen eines von der VW-Stiftung zwischen 1999 und 2004 geförderten Projektes zur Erschließung der historischen Archivbestände der Odenwaldschule 1945–1985. Dieses Projekt habe ich betreut und zeitgleich meinen Vorbereitungsdienst an der Odenwaldschule absolviert. Das Schularchiv wurde nach der Schließung der Schule an das Hessische Staatsarchiv in Darmstadt abgegeben (Andresen & Kistenich-Zerfaß, 2020). Zu jener Zeit traten erstmals ehemalige Schüler an die Odenwaldschule heran und baten um Aufklärung von Fällen sexuellen Missbrauchs, die in die Zeit des Schulleiters Gerold Becker (1936–2010) fielen. Becker war zwischen 1972 und 1985 Schulleiter und – wie sich später herausstellte – einer der Hauptä-

ter. Versäumte es die Odenwaldschule, gleich zu Beginn eine Aufklärung dieser Fälle mit externer Expertise einzuleiten – Hinweise aus dem Kollegium erhielten keine Resonanz, setzte eine professionelle Aufklärung mit juristischer, psychologischer und erziehungswissenschaftlicher Expertise erst im Umfeld des 100jährigen Schuljubiläums im Jahr 2010 ein. Die dann eingeleitete Aufarbeitung brachte ein erschütterndes Ausmaß von Fällen sexuellen Missbrauchs ans Tageslicht. Es ist beschämend und verstörend, dass Menschen in einer Institution, die pädagogisch-professionell handeln sollte (und es nachweislich auch tat), zeitgleich auch verbrecherisch handelten und den ihnen anvertrauten Schülern Gewalt antaten – Zeitgeist hin oder her. Der Missbrauch ist auf allen Ebenen zu verurteilen: ethisch, juristisch, pädagogisch und auch aus Sicht der Profession heraus! Dass dies im Umfeld einer Pädagogik geschah, die die Selbstentfaltung junger Menschen in ihren Fokus stellte, macht gleich doppelt fassungslos.

Während der Aufarbeitung gab es neben Aufklärung auch zahlreiche Verwerfungen und Enttäuschungen – auf beiden Seiten. Es ist indes eine irritierende Form der Aufarbeitung, wenn mit nicht bewiesenen Anschuldigungen (Brachmann, 2019, S. 288) oder mit einer Kollektivschuldthese (Brachmann, 2015) operiert wird. Mag es auch gerechtfertigt sein, von einem „System Becker" auszugehen (Brachmann, 2019; Oelkers, 2020), so ist es historisch doch bekannt, dass Kollektivschuldthesen einer Aufklärung durchaus im Wege stehen können. Moralische Empörung – so verständlich und nachvollziehbar sie ist – ist wissenschaftlich kein guter Ratgeber. Insgesamt erhellend sind Zugänge zum Thema Missbrauch, die Baader u. a. aus dem zeithistorischen Kontext heraus eröffnen (Baader, Jansen, König & Sager, 2017; Baader, 2018).

Die über 100jährige Geschichte der Odenwaldschule lässt sich jedoch nicht auf diese Verbrechen reduzieren. Die Schule war zugleich für viele Schüler*innen auch ein Ort, der ihnen Lebenschancen eröffnete. Diese Ambivalenz und Doppelgesichtigkeit der Schule wird selbst von ehemaligen Schüler*innen formuliert, wenn sie einerseits von „Hölle" und andererseits von „Paradies" oder auch von einer „rettenden Hölle" sprechen (vgl. Keupp, Mosser, Busch, Hackenschmied & Straus, 2019, S. 253). Ein solch differenzierter Blick auf „zwei sehr unterschiedliche Erfahrungswelten" (Keupp et al., 2019, S. 253) ist auch Teil der wissenschaftlichen Aufarbeitung geworden. Denn zu den historischen Realitäten gehörte es auch, dass es der Odenwaldschule in nicht unerheblichem Maße gelang, zum Beispiel durch die Werkstätten-Ausbildung Leistungsdefizite bei Spätentwicklern zu kompensieren und diesen jungen Menschen damit Lebensperspektiven zu eröffnen – mehr als die Hälfte dieser Schüler*innen konnte später noch das Abitur ablegen (vgl. Studie 10). Die OSO stand ebenfalls für eine reformierte Oberstufe in den 1950er und 1960er Jahren und war damit Modell für eine staatliche Oberstufenreform (Studie 7). Ebenso zeigten sich an der Odenwaldschule kollegiale Kooperationsformen, die Schulentwicklungsprozesse maßgeblich beförderten (Studie 8). Zugleich hatten diese kollegialen Strukturen offenbar auch Anteil am System der Verschleierung der Gewalttaten. In diesem Zusammenhang aber das komplexe und heterogene Phänomen Reformpädagogik für solche Gewalttaten verantwortlich zu machen, greift wissenschaftlich zu kurz (vgl. Studie 4; vgl. auch Tillmann, 2010). Denn wie könnte man sonst erklären, dass es auch an katholischen Schulen und Internaten Fälle sexuellen Missbrauchs gab (z. B. am Canisius-Kolleg oder an der Klosterschule Ettal)? Wissenschaftlich aufschlussreich könnte es sein, solche Systeme miteinander zu vergleichen und nach Schnittmengen systemischer Strukturen zu forschen. Das wäre für die Profession insgesamt erhellend.

Beides – die Fälle sexueller Gewalt und die Fälle pädagogischer Modellarbeit – gehören zur nunmehr abgeschlossenen Geschichte der Odenwaldschule. Auch hier hat die Geschichte der Reformpädagogik uns ein ambivalentes Erbe hinterlassen. Mit diesen Widersprüchen und Uneindeutigkeiten müssen wir nun auch historisch umgehen. Und dazu gehört, dass man sich mit beiden Seiten wissenschaftlich auseinandersetzt – selbst wenn es für Pädagog*innen schwer erträglich

ist, in Quellen aus der Frühzeit der OSO-Geschichte von „Vertrauen" in die jungen Menschen zu lesen und gleichzeitig zu wissen, wie dieses Vertrauen auch missbraucht wurde. Fragen zu stellen, ist meist kein schlechter wissenschaftlicher Antreiber (vgl. auch die inspirierenden bildungshistorischen Anfragen, die Edith Glaser an 105 Jahre Odenwaldschule stellte: Glaser, 2020).

Studie 7:
„Die vollkommen freie und moderne Form des Unterrichts macht mir das Lernen und Arbeiten zur Freude." Pädagogisches Portrait des Abiturjahrgangs 1952 der Odenwaldschule (2004)

Am Beispiel der Oberstufenreform an der Odenwaldschule nach 1950 werden Themen für Unterrichtsentwicklung und Formen von Kooperation und Reflexion im Prozess rollender Schulreform quellennah dargestellt und als zeitgenössischer Reformschwerpunkt diskutiert. Grundlage des Beitrages sind unveröffentlichte Quellen aus dem Unterrichtsalltag, die im Archiv der Odenwaldschule überliefert sind. Diese Quellen ermöglichen einen sehr detaillierten Blick in die didaktisch-methodische Arbeit in der durch Wahlmöglichkeiten reformierten Oberstufe. Sie erlauben es ferner, ein soziales Profil des Abiturjahrhangs 1952 zu erstellen. Der differenzierte und z. T. individualisierte Unterricht war anspruchsvoll und stellte die Schüler*innen vor Herausforderungen. Zugleich reflektierten sie die veränderten Arbeitsweisen in ihrer Bedeutung für den je individuellen Lernprozess sehr bewusst. Genauso lässt sich im praktizierten Team-Teaching ein verändertes Selbstverständnis der Lehrer*innen quellennah beschreiben. Schließlich war die Oberstufenreform der Odenwaldschule – als experimentelles Modell für eine Oberstufenreform an öffentlichen Schulen gedacht – in den 1950er Jahren eine rollende Reform, geprägt durch konstruktive Selbstreflexion und Weiterentwicklung bzw. Korrektur im Kollegium. Diese Studie verdeutlicht neben den Aspekten von Kommunikation, Kooperation und Kapazitäten für denkende Erfahrung vor allem die Einbindung der Schüler*innen in den Reformprozess (K6) und legt darüber hinaus einen Schwerpunkt der historischen Analyse auf schulpädagogische und didaktische Fragen.

Studie 8:
Pädagogische Konferenzen und kollegiale Schulentwicklung. Zur Rolle des Kollegiums in der Odenwaldschule (2005)

Am Beispiel der Konferenzverfassung der historischen Odenwaldschule beschreibt und analysiert der Beitrag Strukturen kollegialer Schulentwicklung. Die Studie ist ein Beispiel für das Ineinandergreifen der Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse. Grundlage auch dieses Beitrages sind unveröffentlichte Quellen, die im Archiv der Odenwaldschule überliefert sind; in erster Linie Konferenzprotokolle, ältere Schulgemeindeprotokolle, Mitschriften und Papiere aus dem erneuten Reformprozess der Oberstufenarbeit um 1956, der als Beispiel für die kollegiale Schulentwicklungsarbeit herangezogen wird und zugleich zeigt, wie ein eingeleiteter Reformprozess (vgl. Studie 7) mit guten Argumenten auch korrigiert werden konnte. Weitere genutzte Quellen sind Publikationen aus dem Kreis der Mitarbeiter. Der Beitrag verdeutlicht, dass Konferenzverfassung der OSO die Grundlage einer selbstgesteuerten, kollegialen und gelingenden Schulentwicklungsarbeit war. Sie stellte die Struktur dar, innerhalb derer Kontroversen gebündelt und in einen konstruktiven, dynamischen und pädagogischen Lernprozess überführt werden konnten. Vor allem diese Prozesse verweisen auf die Bedeutung kollegialer Visionäre als Moderatoren an organisationalen Gelenkstellen (K7). Die im Beitrag thematisierte Oberstufenreform von 1956 ist zugleich ein Beispiel für die Verschränkung didaktischer, methodischer, inhaltlicher und struktureller Schul- und Unterrichtsentwicklung im kol-

legialen Prozess. Der reformierte Unterricht war zugleich Anlass und Instrument schulinterner Lehrer*innenfort- und -teambildung.

IV. Schulpädagogische Perspektiven, Konsequenzen für die Lehrerbildung

Studie 9

Schule als Lebensraum – reformpädagogische Impulse und schulpädagogische Perspektiven (2015)

Der Beitrag stellt an drei Beispielen historischer Reformschulen aus der Weimarer Republik (Odenwaldschule, Bremer Lebensgemeinschaftsschulen, eine ländliche Reformschule) mit dem Zusammenhang von Raumgestaltung und Pädagogik konkrete schulische Reformmaßnahmen dar. Grundlage des Beitrages sind unveröffentlichte und gedruckte Quellen aus den historischen Reformschulen. Die exemplarischen bildungshistorischen Quellenanalysen untersuchen den reformpädagogischen Topos von der Schule als Lebensraum auf drei schulpädagogisch-systematischen Ebenen des Themas. Die beschreibbaren historischen Ausgestaltungen des Schulraumes werden als geographisch-architektonische, gegenständlich-mediale und als gesellschaftlich-inhaltliche Gestaltung des Raumes interpretiert. Die historischen Befunde werden anschließend mit zwei Beispielen gegenwärtiger Schulraumgestaltung in Beziehung gesetzt (Film „Treibhäuser der Zukunft“, Rütli-Schule Berlin). Die Studie thematisiert mit dem Fokus der pädagogischen Ausgestaltung von schulischen Lernumgebungen somit einen (unter vielen anderen möglichen) inhaltlichen Aspekt historischer Schulreformprozesse und formuliert damit schulpädagogische Perspektiven ausgehend von bildungshistorischen Befunden.

Studie 10:

„Mit der Hand denken“. Pragmatische Bausteine für eine subjektorientierte Organisation schulischer Bildungsgänge (2010)

Die Studie thematisiert mit dem Angebot schulischer Doppelqualifikationen von allgemein- und berufsbildenden Abschlüssen einen Ausschnitt kollegialer Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Odenwaldschule aus der Perspektive ihrer Effekte. Der Beitrag geht u. a. der schulpädagogisch zentralen Frage nach, wie es gelingen kann, schulisches Lernen in subjektiv bedeutsames Lernen zu überführen. Grundlage der Studie ist eine schriftliche Befragung von Absolventen der Odenwaldschule. Ziel der Befragung war es, von den insgesamt 328 Altschüler*innen, die seit ihrer Einführung eine der angebotenen Doppelqualifikationen (Ausbildung zum Schlosser, Schreiner oder CTA in Kombination mit den schulischen Abschlüssen Fachhochschulreife bzw. Abitur) absolviert haben, zu erfahren, wie sie rückblickend ihre schulische sowie ihre Ausbildung in den Werkstätten und den Berufen beurteilen. 141 Altschüler*innen haben sich an der Befragung beteiligt. Ergänzt wurde die schriftliche Befragung mit einer Nacherhebung durch Interviews. Mehr als drei Viertel der Befragten haben die Odenwaldschule in den 1970er und 1980er Jahren besucht. Ein zentrales Ergebnis der Befragung war, dass 50 Prozent der Gesellen nach Gesellenprüfung und FOS noch das Abitur gemacht haben und sozusagen als „Spätentwickler“ mit den positiven Erfahrungen durch die Berufsqualifikation die Möglichkeit der schulischen Weiterqualifizierung nutzten. Zwischen den Doppelqualifizierungen und den späteren beruflichen Tätigkeiten bestand jedoch kein linearer Zusammenhang. Vielmehr trugen die doppelt-qualifizierenden Bildungsgänge offenbar zu einer Dynamisierung und Flexibilisierung der Berufsbiographien bei und hatten für die Absolventen eine kompensatorische Funktion in Bezug auf die zuvor schwierige schulische Qualifikation. 85 Prozent der Befragten bescheinigten den handwerklich-praktischen Lernarran-

gements einen positiven Einfluss auf ihre persönliche Entwicklung. Diese Untersuchungsergebnisse werden in Beziehung gesetzt zu Schulentwicklungsprozessen an der Berliner Rütli-Schule. Auf dieser Basis entwirft der Beitrag schließlich 7 pragmatische Bausteine für eine subjektorientierte Organisation schulischer Bildungsgänge und verknüpft auf dieser Weise bildungshistorische mit schulpädagogischen Perspektiven.

Studie 11:
„… dass ich endlich verstanden habe, wofür man das alles braucht."
Zum didaktischen Konzept und zu möglichen Effekten der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Praxissemester (2022)

Die explorative hochschuldidaktische Studie ist der einzige vorliegende Beitrag ohne bildungshistorischen Anteil. Der Beitrag ist jedoch die hochschuldidaktische Konsequenz aus meinen Studien zu historischen Schulentwicklungsprozessen. Wenn Kapazitäten und Kompetenzen denkender Erfahrung zu den notwendigen Gelingensbedingungen von Schulreform gehören, dann sollten Lehramtsstudierende bereits im Studium Lerngelegenheiten erhalten, diese notwendigen Kompetenzen zu entwickeln und es als Entwicklungsaufgabe begreifen zu können, einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus auszubilden. Die Studie geht der Frage nach, ob die Erfahrungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester sowie eine fallanalytische Arbeitsweise in den erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren zum Praxissemester dazu beitragen, die subjektive Sicht der Studierenden auf das erziehungswissenschaftliche Studium und den Nutzen einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion eigener pädagogischer Praxis zu verändern. Die zentrale These des Beitrages lautet: Erst die fallanalytische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis führt zu einer höheren Bedeutungszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium und lässt die Erziehungswissenschaft aus Sicht der Studierenden nach dem Praxissemester zur wichtigen Berufswissenschaft werden. Grundlage der Studie sind schriftliche Statements Studierender (n = 184) aus einem seminaristischen Reflexions- und Diskussionsprozess am Ende des Praxissemesters aus einem Zeitraum von acht Jahren. Diese wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Ergebnis zeigt die Studie u. a., dass für 85 % der Studierenden die Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester als Berufswissenschaft wichtiger geworden ist; 62 % schätzen die Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester und den fallanalytisch orientierten Begleitseminaren gar als zentrale Berufswissenschaft ein.

Quellen und Literatur

Andresen, S. & Kistenich-Zerfaß, J. (Hrsg.). (2020). *Archive und Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. Beiträge zu einer Tagung der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs und des Hessischen Landesarchivs am 27. März 2019* (Arbeiten der Hessischen Historischen Kommission, Neue Folge, Band 41). Darmstadt: Hessische Historische Kommission Darmstadt.

Asbrand, B., Hummrich, M., Idel, T.-S. & Moldenhauer, A. (2021). Bezugsprobleme von Schulentwicklung als Theorieprojekt. Zur Einleitung in diesen Band. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 1–13). Wiesbaden: Springer VS.

Baader, M. S. (2018). Tabubruch und Entgrenzung. Pädosexualität und Wissenschaft in den 1960er bis 1990er Jahren. In S. Andresen & R. Tippelt (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend. Theoretische, empirische und konzeptionelle Erkenntnisse und Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 64, S. 28–39). Weinheim: Beltz.

Baader, M. S., Jansen, C., König, J. & Sager, C. (Hrsg.). (2017). *Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968*. Köln: Böhlau.

Baum, E., Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.). (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1

Becker, H. (1993). Die verwaltete Schule. Gefahren und Möglichkeiten (1954). *Recht der Jugend und des Bildungswesens, 41* (2), 129–147.
Berg, C. u. a. (Hrsg.). (1987–2005). *Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. 6 Bde.* München: C. H. Beck.
Berkemeyer, N., Bos, W. & Hermstein, B. (Hrsg.). (2019). *Schulreform. Geschichte und Trends. Mit E-Book inside*. Weinheim: Beltz.
Berkemeyer, N., Hermstein, B. & Bos, W. (2019). Schulreform als Gegenstand und Problem wissenschaftlicher Beobachtung – eine Einführung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Geschichte und Trends. Mit E-Book inside* (S. 10–18). Weinheim: Beltz.
Berkemeyer, N. & Holtappels, H. G. (2007). *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.
Bohl, T. (2020). Theorien der Schulentwicklung. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnenund Lehrerbildung* (S. 97–109). Tübingen: Universitätsbibliothek Tübingen.
Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Bonsen, M. (2019). Schulleitung und reformierte Steuerung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Geschichte und Trends. Mit E-Book inside* (S. 383–395). Weinheim: Beltz.
Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik, 52* (2), 167–184.
Böttcher, W. (2019). Schulentwicklung der Einzelschule – kritische Betrachtungen. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Geschichte und Trends. Mit E-Book inside* (S. 679–690). Weinheim: Beltz.
Brachmann, J. (2015). *Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschichte der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 1947–2012.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Brachmann, J. (2019). *Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Breidenstein, G. (2008). Reformpädagogik und qualitative Schulforschung: Anwendungsgebiete, Risiken und Nebenwirkungen. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 27–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Burkhardt, F., Fuchs, D., Knebel, U. von & Roßmann, M. (2019). Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts aus der Sicht von Lehrkräften. *Forschung Sprache, 7* (3), 107–119. https://www.forschung-sprache.eu/heft-archiv/jahrgang-7-2019/heft-3/[12.03.2022].
Criblez, L. (2018). Ein window of opportunity als Bedingung für Bildungsreformen. Das Beispiel der Bildungsexpansion in der Schweiz. In W. Göttlicher, J.-W. Link & E. Matthes (Hrsg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (S. 247–264). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Deci, E. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39,* 223–238.
Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
Deutscher Schulpreis. (2022). *Deutscher Schulpreis. Preisträgerschulen.* Robert Bosch Stiftung, Heidehof Stiftung, gemeinsam mit der ARD und der ZEIT Verlagsgruppe. https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger [12.03.2022].
Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. v. Jürgen Oelkers*. Weinheim: Beltz.
Dühlmeier, B. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2019). *100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Eberle, L., Friedmann, J., Hackenbroch, V., Hering, M.-M., Niggehoff, L.-T., Olbrisch, M. & Verbeet, M. (2017). Das kann Schule machen! *Der Spiegel* (39), 13–21.
Edelstein, W. (Hrsg.). (1995). *Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln*. Heidelberg: Asanger.
Edelstein, W. (1998). Selbstwirksamkeit in der Schulreform. *Unterrichtswissenschaft, 26* (2), 100–1006.
Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. In Jerusalem, Matthias [Hrsg.] & Hopf, Diether [Hrsg.] (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 44, S. 13–27). Weinheim u.a: Beltz.
Edelstein, W. (2013). (im Gespräch): Meine Zeit an der Odenwaldschule. In P. Fauser, W. Beutel & J. John (Hrsg.), *Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität* (S. 301–322). Stuttgart: Klett; Kallmeyer.
Ekholm, M. (1997). Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. Schwedische Erfahrungen mit alternativen Ordnungsmodellen. *Zeitschrift für Pädagogik, 43* (4), 597–608.
Fauser, P. (2012). Eine demokratische Schule? Die Universitätsschule Jena in ihrer Weimarer Gründungszeit. Versuch einer demokratiepädagogischen Qualitätsanalyse ihrer Praxis. In P. Fauser, J. John & R. Stutz (Hrsg.), *Peter Petersen und Die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven. Hrsg. unter Mitwirkung von Christian Faludi* (S. 161–226). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Fauser, P., Beutel, W. & John, J. (Hrsg.). (2013). *Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität*. Stuttgart: Klett; Kallmeyer.

Fauser, P., John, J. & Stutz, R. (Hrsg.). (2012). *Peter Petersen und Die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven. Hrsg. unter Mitwirkung von Christian Faludi*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Fauser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (2013). Was für Schulen! – Werkzeuge exzellenter Praxis. Wie gute Schule gemacht wird und was der Schulpreis lehrt. In P. Fauser, W. Beutel & J. John (Hrsg.), *Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität* (S. 227–250). Stuttgart: Klett; Kallmeyer.

Fend, H. (1988). Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung, 28* (4), 537–547.

Fend, H. (2008a). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (2008b). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0

Fend, H. (2017). Schule als pädagogische Handlungseinheit im Kontext. Qualitätsbewusstsein und Qualitätsentwicklung in governance-theoretischer Sicht. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule* (S. 85–101). Münster: Waxmann.

Fischer, A. (1930–1932). Schulreform. In J. Spieler (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* (Bd. 2, Sp. 889–894). Freiburg: Herder.

Friedeburg, L. von. (1992). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Glaser, E. (2020). Was bleibt? Bildungshistorische Anfragen an 105 Jahre Odenwaldschule. In S. Andresen & J. Kistenich-Zerfaß (Hrsg.), *Archive und Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs. Beiträge zu einer Tagung der Unabhängigen Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs und des Hessischen Landesarchivs am 27. März 2019* (Arbeiten der Hessischen Historischen Kommission, Neue Folge, Band 41, S. 153–162). Darmstadt: Hessische Historische Kommission Darmstadt.

Goldbeck, J. (2014). *Volksaufklärerische Schulreform auf dem Lande in ihren Verflechtungen. Das Besucherverzeichnis der Reckahner Musterschule Friedrich Eberhard von Rochows als Schlüsselquelle für europaweite Netzwerke im Zeitalter der Aufklärung*. Bremen: Ed. Lumière.

Grunder, H.-U. (2014). Kämpfen gegen Windmühlen und reale Mächte: William Lottigs Tagebuch (1919–1921) als Ausdruck der politischen, pädagogischen und schulinternen Machverhältnisse in einer Hamburger Gemeinschaftsschule zu Beginn der 1920er Jahre. *Paedagogica Historica, 50* (5), 571–579.

Grunder, H.-U. (2015). *Schulreform und Reformschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gruschka, A. & u. a. (2003). *Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administeriell verordneter Schulprogrammarbeit. Projektdesign und Zwischenbericht*. https://www.apaek.uni-frankfurt.de/59261746/Projektdesign_und_Zwischenbericht_Innere_Schulreform.pdf [12.03.2022].

Gudjons, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderungvon Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Haenisch, H. & Ulrich Steffens (2017). Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule* (S. 159–184). Münster: Waxmann.

Hansen-Schaberg, I. (Hrsg.). (2012). *Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption* (Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 1, 6 Bände). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Haubfleisch, D. (1999). *Protokolle der Abendaussprachen der Schulfarm Insel Scharfenberg 1922–1929/32*. https://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1999/0001/q20.html [12.03.2022].

Haubfleisch, D. (2001). *Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealitität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik*. Teil 1 und Teil 2. Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? Ein persönlicher Rückblick auf die Schulentwicklungsdebatte der letzten zwanzig Jahre und ein Plädoyer für eine professionssensible Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 291–313). Wiesbaden: Springer VS.

Heinze, M. (2017). *Interview mit Prof. Dr. Achim Landwehr*. https://www.philo.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Philosophische_Fakultaet/philGRAD/Dateien/weitere_PDFs/Interview_Landwehr_070217_geku__rzt.pdf [12.03.2022].

Helsper, W. (2010). Einführung: Die Bedeutung der Einzelschule. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 389–396). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hilker, F. (Hrsg.). (1924). *Deutsche Schulversuche*. Berlin: C. A. Schwetschke.

Holtappels, H. G. (Hrsg.). (2017). *Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue empirische Befunde und Entwicklungstendenzen*. Münster: Waxmann.

Holtappels, H. G. & Feldhoff, T. (2010). Einführung: Change Management. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 159–166). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Idel, T.-S. & Huf, C. (2021). „Mitspielende Kompliz*innen". Überlegungen zur Teilnahme von Schüler*innen an reformpädagogischer Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 67–87). Wiesbaden: Springer VS.

Idel, T.-S. & Ullrich, H. (2008). Reform- und Alternativschulen. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 363–383). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz.

Imlig, F., Lehmann, L. & Manz, K. (Hrsg.). (2018). *Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19498-7

Karrasch, T. (2016). *Schulreform von oben? Das Fach Gesellschaftswissenschaften aus Lehrerperspektive*. Masterarbeit. Universität Potsdam.

Karsen, F. (1923). *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*. Leipzig: Dürr.

Karsen, F. (Hrsg.). (1924). *Die neuen Schulen in Deutschland*. Langensalza.

Kaßner, P. (1997). Die pädagogische Tatsachenforschung von Else und Peter Petersen. *Pädagogische Rundschau, 51* (3), 275–288.

Keim, W. & Schwerdt, U. (Hrsg.). (2013a). *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. (1890 – 1933)*. Frankfurt am Main: Lang.

Keim, W. & Schwerdt, U. (2013b). Schule. In W. Keim & U. Schwerdt (Hrsg.), *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. (1890 – 1933)* (Bd. 2, S. 657–775). Frankfurt am Main: Lang.

Kelber, R. (2022). *(V)erziehung*. http://richard-kelber.de/v-erziehung [12.03.2022].

Kelber, R. & Schreiber, B. (1973). *Wie verhindert man Schulreform? Modellfall Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Starnberg: Raith.

Keupp, H., Mosser, P., Busch, B., Hackenschmied, G. & Straus, F. (2019). *Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive* (Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend). Wiesbaden: Springer.

Klopsch, B. & Sliwka, A. (2021a). Kooperative Professionalität als internationaler Ansatz der Unterrichtsentwicklung. In B. Klopsch & A. Sliwka (Hrsg.), *Kooperative Professionalität. Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (S. 7–19). Weinheim: Beltz Juventa.

Klopsch, B. & Sliwka, A. (Hrsg.). (2021b). *Kooperative Professionalität. Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kluchert, G. & Loeffelmeier, R. (2021). Schule. In G. Kluchert, K.-P. Horn, C. Groppe & M. Caruso (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder* (S. 232–254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Koch, B. (2011). *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92872-2

Kramer, R.-T. (2021). Strukturbildung zwischen „Kampf" und „Pfadabhängigkeit"? Eine Skizze zu einer praxeologisch-strukturalistischen Perspektive auf Stabilität und Veränderung von Schule. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 269–289). Wiesbaden: Springer VS.

Labaree, D. F. (2008). Limits on the Impact of Educational Reform: The Case of Progressivism and U. S. Schools, 1900–1950. In C. Crotti & F. Osterwalder (Hrsg.), *Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven, 1900 – 1950* (S. 105–133). Bern: Haupt.

Landwehr, A. (2016). *Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie*. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Lang, L. (1960). Versuchsschulen/Schulversuche. In *Lexikon der Pädagogik. In vier Bänden* (2., unveränd. Aufl., Bd. 4, Sp- 801–803). Freiburg: Herder.

Lehberger, R. (2012). Die städtischen Versuchsschulen in der Weimarer Republik. In I. Hansen-Schaberg (Hrsg.), *Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption* (Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 1, S. 89–126). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lindemann, A., Link, J.-W., Prengel, A. & Schmitt, H. (2020). Inklusive Tendenzen in der langen Geschichte grundlegender Bildung – Historische Spurensuche zum 100-jährigen Bestehen der Grundschule. *Pädagogische Rundschau, 74*(1), 3–16.

Lindemann, H. (2013). *Wie Schulentwicklung gelingt. Einschätzungen von Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung an ihrer Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.

Link, J.-W. (1999). *Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968)*. Hildesheim: Lax.

Link, J.-W. (2005). Pädagogische Konferenzen und kollegiale Schulentwicklung. Zur Rolle des Kollegiums in der Odenwaldschule. In M. Göhlich (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung* (S. 117–132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Link, J.-W. [25.06.2011], *Schulfarm Insel Scharfenberg, Schulenwicklung. Interview mit Burkhard Ost*. Berlin.

Link, J.-W. (2012). Neubewertung der Reformpädagogik? Fritz Karsen „Die neuen Schulen in Deutschland" (1924) revisited. In U. Herrmann & S. Schlüter (Hrsg.), *Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung* (S. 30–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Link, J.-W. [09.01.2012], *Rütli-Schule, Schulentwicklung. Interview mit Aleksander Dzembritzki*. Berlin.

Link, J.-W. (2018). Historische Schulforschung und Schulentwicklungsforschung: Zwei virtuose Solistinnen? Argumente für eine historische Erweiterung des Theorienverbundes zur Schulreform. In W. Göttlicher, J.-W. Link & E. Matthes (Hrsg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (S. 35–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Link, J.-W. (2021). Geschichte der pädagogischen Historiographie. In E. Matthes, S. Kesper-Biermann, J.-W. Link & S. Schütze (Hrsg.), *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 30–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Link, J.-W. (2022). Der Rundfunk als schulisches Bildungsmedium in der Weimarer Republik. In D. Balcke, J. Benecke, A. Richter, M. Schmid & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs. Festschrift für Eva Matthes zum 60. Geburtstag* (S. 249–260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lottig, W. (o.J.). *Tagebücher 1919–1921 (Transkript Hamburger Schulmuseum, 248 Seiten)*, Hamburg.

Lottig, W. (2001). Tagebücher 1919–1933. In D. Benner & H. Kemper (Hrsg.), *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik* (S. 334–350). Weinheim: Beltz.

Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. *Journal für Schulentwicklung, 12*(2), 22–30.

Maag Merki, K. (2021). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_71-1

Miles, M. B. (1998). Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Hrsg.), *International Handbook of Educational Change. Part One* (S. 37–69). Dordrecht: Springer Netherlands.

Moldenhauer, A., Asbrand, B., Hummrich, M. & Idel, T.-S. (Hrsg.). (2021). *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5

Nicolai, A. (2012). *Die Rütlischule in Berlin-Neukölln – von der Problemschule zur Modellschule?* Masterarbeit. Universität. Potsdam.

Oelkers, J. (2020). Rezension von: Jens Brachmann: Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt (mit Beiträgen von Andreas Langfeld, Bastian Schwennigcke und Steffen Marseille). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2019. 485 Seiten, EUR 44,90 (ISBN 978-3-7815-2299-2). Heiner Keupp/Peter Mosser/Bettina Busch/Gerhard Hackenschmied/Florian Straus: Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive. Wiesbaden: Springer, 2019. 422 Seiten, EUR 44,99 (ISBN 978-3-658-23362-4). *Zeitschrift für Pädagogik, 66*(5), 770–777.

Opahle, O. (1960). Schulreform. In *Lexikon der Pädagogik. In vier Bänden* (2., unveränd. Aufl., Bd. 4, Sp. 173–178). Freiburg: Herder.

Osterwalder, F. (2012). Bildungsprogramme, Bildungsreformen und die longue durée in der pädagogischen Geschichtsschreibung. *IJHE Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education, 2*(2), 206–220.

Petersen, P. & Petersen, E. (1965). *Die pädagogische Tatsachenforschung. Besorgt von Theodor Rutt*. Paderborn: Schöningh.

Prengel, A., Heinzel, F. & Carle, U. (2008). Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 181–197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Prinz, D. & Kulik, M. (2018). Gelingensbedingungen und Hemmnisse inklusiver Bildung. Ausgewählte Ergebnisse der qualitativen EiBiSch-Studie. *Die Deutsche Schule), 110*(2), 169–179. https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.06

Radde, G., Korthaase, W., Rogler, R. & Gößwald, U. (Hrsg.). (1993). *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln*. Band I: 1912 bis 1945. Opladen: Leske + Budrich.

Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Rahm, S. (2008). Theorie der Schulentwicklung – ein komplexer Theorienverbund zur Schulreform. *Journal für Schulentwicklung, 12* (2), 14–21.

Rahm, S. (2010). Theorien der Schule und ihrer Entwicklung. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online.* Weinheim: Juventa. DOI 10.3262/EEO09100144.

Reh, S. (2010). Fallstudien zu Schulbiographien. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 141–143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reichenbach, R. (2017). Warum pädagogische Theorie der Schule? Eine Einleitung. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 10–31). Weinheim: Beltz Juventa.

Reichenbach, R. & Bühler, P. (Hrsg.). (2017a). *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*. Weinheim: Beltz Juventa.

Reichenbach, R. & Bühler, P. (2017b). Vorwort. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 7–9). Weinheim: Beltz Juventa.

Reinbacher, P. (2016). Ein theoretischer Bezugsrahmen für „Schulentwicklung". *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 38* (2), 295–318.

Retter, H. (2007). *Reformpädagogik und Protestantismus im Übergang zur Demokratie. Studien zur Pädagogik Peter Petersens*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Retzl, M. (2014). *Demokratie entwickelt Schule. Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey*. Wiesbaden: Springer VS.

Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.

Rochow, F. E. von. (2003). *Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen, Teil 1. Mit einem Nachwort von Hanno Schmitt* (Quellen und Studien zur Berlin-brandenburgischen Bildungsgeschichte, Bd. 1, Faksimiledr. d. Ausg. Brandenburg und Leipzig 1779). Berlin: Weidler.

Rochow, F. E. von. (2006). *Der Kinderfreund. Ein Lesebuch. Zweiter Teil. Mit einem Nachwort von Frank Tosch* (Quellen und Studien zur Berlin-brandenburgischen Bildungsgeschichte, Bd. 3, Faksimiledr. der Ausg. Brandenburg und Leipzig 1779). Berlin: Weidler Buchverlag.

Rolff, H.-G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik, 37* (6), 866–886.

Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.

Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rolff, H.-G. (2013). Professionelle Lerngemeinschaften als Perspektive kooperativer Unterrichtsentwicklung. In J. Hellmer, J. Hellmer & D. Wittek (Hrsg.), *Schule im Umbruch begleiten* (S. 207–221). Opladen: Budrich.

Rolff, H.-G. (2014). Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg von Unterrichtsentwicklung? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 195–217). Münster: Waxmann.

Rolff, H.-G. (2016a). 50 Jahre Schulreform. Von der Bildungskatastrophe zur Schulentwicklung. *Pädagogik, 68* (4), 40–43.

Rolff, H.-G. (2016b). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.

Rolff, H.-G. & Tillmann, K.-J. (2009). Schulentwicklungsforschung. Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In N. Berkemeyer (Hrsg.), *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff* (S. 16–49). Weinheim: Beltz.

Rothland, M. (2006). Rezension zu: Rahm, Sibylle (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. (Beltz Studium). Weinheim/Basel: Beltz. 192 Seiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28* (2), 1–4.

Salzmann, C. G. (1806). *Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*. Schnepfenthal.

Schmitt, H. (1992). Selbstverwaltung und dezentrale Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schule. Historische Bezüge und aktuelle Erwartungen. *Die deutsche Schule, 84* (1), 81–93.

Schmitt, H. (1993a). Die Besucherbücher der Odenwaldschule (1910–1933). In R. Lehberger (Hrsg.), *Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik. Beiträge zur schulgeschichtlichen Tagung vom 17.11. – 18.11.1992 im Hamburger Schulmuseum* (S. 130–135). Hamburg.

Schmitt, H. (1993b). Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik. Perspektiven ihrer Erforschung. In U. Amlung, D. Haubfleisch, J.-W. Link & H. Schmitt (Hrsg.), *„Die alte Schule überwinden". Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus* (S. 9–31). Frankfurt am Main: dipa.

Schmitt, H. (1993c). Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation zwischen Aufklärung und Gegenwart. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 1,* 153–178.

Schmitt, H. (1998). Zur Realität der Schulreform in der Weimarer Republik. In T. Rülcker & J. Oelkers (Hrsg.), *Politische Reformpädagogik* (S. 619–643). Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Schmitt, H. (2000). Schülerselbstverwaltung in der Weimarer Republik. In H.-P. Kuhn, H. Uhlendorff & L. Krappmann (Hrsg.), *Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit* (S. 243–257). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11425-3_13

Schmitt, H. (2007). Volksaufklärung an der Rochowschen Musterschule in Reckahn. In H. Böning, H. Schmitt & R. Siegert (Hrsg.), *Volksaufklärung. Eine praktische Reformbewegung des 18. und 19. Jahrhunderts* (S. 163–178). Bremen: Ed. Lumière.

Schmitt, H. & Goldbeck, J. (Hrsg.). (2009). *Neue Ergebnisse der Rochow-Forschung*. Berlin: Weidler.

Schmitt, H. & Tosch, F. (Hrsg.). (2001). *Vernunft fürs Volk: Friedrich Eberhard von Rochow 1734 – 1805 im Aufbruch Preußens [Begleitbuch zur Ausstellung]*. Berlin: Henschel-Verl.

Schratz, M. (2017). Innovative Schulen – exzellente Praxis. Tendenzen der Schulentwicklung am Beispiel des Deutschen Schulpreises. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule* (S. 231–247). Münster: Waxmann.

Schubert, J. (2017). *Höhere Mädchenbildung im Spiegel des Königstädtischen Oberlyzeums in Berlin in der Zeit der Weimarer Republik*. Masterarbeit. Universität. Potsdam.

Schulte, A. & Wegner, C. (2021). Gelingensbedingungen für die Implementation von Unterrichtsmodellen aus der Perspektive der Lehrpersonen am Beispiel von Science-Klassen. *Bildungsforschung* (1), 1–23. https://doi.org/10.25656/01:22649

Schwänke, U. (Hrsg.). (1989). *Innere und äussere Schulreform. Carl-Ludwig Furck zum 3. November 1988* (Erziehungswissenschaft aktuell, Bd. 3, 1. Aufl.). Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.

Schwerdt, U. (2013). Unterricht. In W. Keim & U. Schwerdt (Hrsg.), *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. (1890 – 1933)* (Bd. 2, S. 949–1009). Frankfurt am Main: Lang.

Seydel, O. (2009). Sechs Gelingensbedingungen erfolgreicher Schulen. Erfahrungen aus dem Deutschen Schulpreis. *Lernende Schule, 12* (46–47), 27–31.

Siebrecht, S. (2013). *Friedrich Eberhard von Rochow. Domherr in Halberstadt, praktischer Aufklärer, Schulreformer und Publizist. Handlungsräume und Wechselbeziehungen eines Philanthropen und Volksaufklärers in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts*. Bremen: Ed. Lumière.

Singer, K. & Frevert, U. (2014). *100 Jahre Hellmut Becker (1913–2013) – Dokumentation der Ausstellung zu Leben und Werk im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung*. Berlin. https://doi.org/10.14280/08241.29

Steffens, U., Maag Merki, K. & Fend, H. (Hrsg.). (2017). *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule*. Münster: Waxmann.

Stocker, A. (1930–1932). Versuchsschulen u. Schulversuche. In J. Spieler (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* (Bd. 2, Sp. 1195–1198). Freiburg: Herder.

Stöcker, H. (um 1990a). *Die Bedeutung der Lehrberichte in der Arbeit der LehrerInnen der Schule an der Theodorstraße/ Helgolanderstraße 1921–1933. Ms., 6 Seiten, plus 3 Seiten Ergänzung*, Bremen.

Stöcker, H. (um 1990b). *Dossiers zu Christian Paulmann (25 Seiten), Carl Dantz (26 Seiten) Hermann Rahtjen (30 Seiten)*, Bremen.

Stöcker, H. (um 1990c). *Die Entstehung von Versuchsschulen in Bremen und die Herausbildung der Versuchsschule an der Theodorstraße (= später Helgolanderstraße) 1919–1921, Ms., 24 Seiten*, Bremen.

Stöcker, H. (um 1990d). *Konsolidierung und Identitätsbildung der Versuchsschule an der Theodorstraße, 1921–1924. Ms., 18 Seiten*, Bremen.

Stöcker, H. (1995). Arbeits- und Gemeinschaftsschule an der Helgolanderstraße in Bremen, 1921–1933. *Pädagogik, 47* (4), 49–54.

Strauss, S. (2009, 17. Januar). Vor drei Jahren galt die Schule als ein Ort des Schreckens. Jetzt entsteht dort ein kleines Paradies: Alles Rütli. *Berliner Zeitung*. https://www.berliner-zeitung.de/vor-drei-jahren-galt-die-schule-als-ein-ort-des-schreckens-jetzt-entsteht-dort-ein-kleines-paradies-alles-ruetli-li.75083?pid=true [12.03.2022].

Tenorth, H.-E. (1991). Bildungspolitik und Schulreform in Deutschland – ein fortdauerndes Problem. *Zeitschrift für Pädagogik, 37* (6), 999–1006.

Tenorth, H.-E. (2007). Geschichte der Pädagogik – Probleme und Status einer bildungshistorischen Gattung, diskutiert an Albert Rebles „Geschichte der Pädagogik". In W. Brinkmann, H. Schulz-Gade & M. Böschen (Hrsg.), *Erkennen und Handeln. Pädagogik in theoretischer und praktischer Verantwortung. Albert Reble (1910–2000) zum Gedenken* (S. 105–129). Würzburg: Ergon-Verl.

Tenorth, H.-E. (2019). Schulreform – Gestaltungsmacht und Eigensinn Beobachtungen aus der Perspektive der historischen Bildungsforschung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Geschichte und Trends. Mit E-Book inside* (S. 20–33). Weinheim: Beltz.
Terhart, E. (2017). Theorie der Schule – eine unendliche Geschichte. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 34–53). Weinheim: Beltz Juventa.
Tillmann, K.-J. (2003). Rochows Erben. Über Versuchsschulen und das Regelschulwesen. *Neue Sammlung, 43* (4), 461–475.
Tillmann, K.-J. (2008). Schulreform – und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann. *Zeitschrift für Pädagogik, 54,* 852–868 [09.11.2012].
Tillmann, K.-J. (2009). Erziehungswissenschaft und Schulreform. Erfahrungen aus vierzig Jahren. In B. Wischer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute* (S. 51–68). Weinheim: Juventa.
Tillmann, K.-J. (2010). Erziehungswissenschaft und Reformpädagogik auf der Anklagebank? Anmerkungen zur aktuellen Missbrauchsdebatte. *Pädagogik, 62* (7/8), 10–12.
Tillmann, K.-J. (2011). Schultheorie, Schulentwicklung, Schulqualität. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 37–57). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
Ullrich, H. & Idel, T.-S. (2019). Reformschulen im Prozess der Schulreform. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Geschichte und Trends. Mit E-Book inside* (S. 193–206). Weinheim: Beltz.
Van Ackeren, I., Bellenberg, G., Klein, E. D. & Korte, J. (2021). Schule und ihre Veränderung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_21-1
Vogt, M., Boger, M.-A. & Bühler, P. (Hrsg.). (2021). *Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Wendt, J. (2000). *Die Lichtwarkschule in Hamburg (1921 – 1937). Eine Stätte der Reform des höheren Schulwesens*. Hamburg: Verl. Verein für Hamburgische Geschichte.
Wollenweber, H. (2002). Aus Reformen lernen oder warum gegenwärtige Reformansätze Schulen so schwer erreichen. Dr. Christoph Führ zum 70. Geburtstag. *Pädagogische Rundschau, 56,* 321–341.
Zierer, K. (2015). Auf die Lehrperson kommt es an!? Kritisch-konstruktive Betrachtung eines pädagogischen Mythos. In S. Lin-Klitzing, D.-S. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“* (S. 117–126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Zymek, B. (2013). Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann. Ewald Terhart zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Pädagogik, 59* (4), 469–481.

Anhang (Tabelle 1)

In der folgenden Tabelle sind die Schulen zusammengefasst, deren Reformprozesse herangezogen wurden, um die Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse zu überprüfen. Es sind die 92 Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises von 2006 bis 2021 sowie 8 der 10 Schulen, die im Handbuch Schulforschung (Bohl et al., 2010, S. 389–468) porträtiert wurden (zwei dieser Schulen sind zugleich Preisträgerschulen; vgl. Kap. 5).
Verzeichnet wurden (neben den Rahmendaten der Schulen) die Ergebnisse der hermeneutischen Analysen der Schulportraits und Laudationes, in 29 Fällen erweitert um Informationen von den Schulwebsites, um fehlende Werte ggfls. ergänzen zu können. In der Spalte zur Kategorie *Krise* sind stichwortartig die Belege aus den ausgewerteten Dokumenten zusammengefasst, die Auskunft zu dieser Kategorie geben und die Frage nach dem Auslöser des Reformprozesses beantworten. Analog dazu hält die Spalte zur Kategorie *Kommunikation und Kooperation* die Ergebnisse der Dokumentenanalysen zur Frage fest, ob Kommunikation und Kooperation ein Thema der Portraits ist und falls ja, welche Formen benannt werden. Die Spalte zur Kategorie *Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung* verzeichnet schließlich die Befunde zu der Frage, ob die Dokumente Hinweise auf Strukturen für Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung enthalten. Die notierten Stichworte sind den Dokumenten meist wörtlich entnommen (zu den Ergebnissen und der Häufigkeitsverteilung vgl. Kap. 5.1).

Tab. 1: Die Fünf-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse in den Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises 2006–2021 auf der Grundlage der Schulportraits, der Laudationes und der Schulwebsites sowie in den Schulportraits aus Bohl u. a. 2010

Legende:

nicht nachweisbar	Kontextinformation aus Portraits	von Schulwebsite ergänzt

lfd. Nr.	**Schule**	**Schulart**	**Anmerkung**	**Thema Kategorie (ab 2021 neu)**	**Kategorie 1** (Krise)	**Kategorie 2** (Kommunikation und Kooperation)	**Kategorie 3** (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
1	Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund	Grundschule	Preisträger 2006	Bildungschancen eröffnen, individuell fördern, demokratische Teilhabe ermöglichen, (nach Bohl u. a. 2010: individuelle Förderung und Eröffnung schulischer Bildungschancen in multikultureller Schülerschaft)	soziale Disparitäten; hoher Migrationsanteil	„professionelle Zusammenarbeit im Kollegium, Elternarbeit; ganztägige Betreuung und Öffnung zum Stadtteil"; offene Klassentüren; Elterncafé als Sozialarbeit; außerschulische Kooperationspartner im Stadtteil, u. a. wg. Lehrstellen; kollegiale Unterrichtsvorbereitung mittags	visionäre Schulleiterin hält Kollegium den Rücken frei; strukturierte Einschulung mit Kooperation und Diagnostik vor der Einschulung; Diagnostik;
2	Integrierte Gesamtschule Franzsches Feld, Braunschweig	Gesamtschule	Preisträger 2006	individuelle Diagnostik, Lernentwicklungsberichte, kooperatives Tischgruppentraining	Schulabbrüche verhindern	„Kooperation auf allen Ebenen ist der Schlüssel zum Erfolg an der Integrierten Gesamtschule Franzsches Feld."; multiprofessionelle Teams	regelmäßige Evaluationen; Beratung durch pädagogische Experten
3	Max-Brauer-Schule, Hamburg-Altona	Gesamtschule	Preisträger 2006	Unterrichtsreform, Differenzierung, Umgang mit Heterogenität	soziale Disparitäten; hoher Migrationsanteil; Lernen im Gleichschritt	kollegiale Unterrichtvorbereitung (Jahrespläne); Elternarbeit; Kooperationsnetz	Evaluationen

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
4	Staatliche Jenaplan-Schule, Jena	Grund- und Regelschule mit gymnasialer Oberstufe	Preisträger 2006	neue Schule, jedes Kind zu einem Abschluss führen	Wende	Bürgerinitiative für neue Schule; Leitungsteam; multiprofessionelle Teams	wöchentliche Beratung der Koordinierungsgruppe
5	Offene Schule Waldau, Kassel-Waldau	Gesamtschule	Preisträger 2006	jedes Kind fördern, gewaltfreie Schule, selbstorganisiertes, demokratisches Lernen	Gewalt, Respektlosigkeit; soziale Disparitäten; hoher Migrationsanteil; Lernen im Gleichschritt	Jahrgangsteams; Team-Kleingruppen-Modell; Lehrer-Tandems; SuS als Co-Erzieher	wöchentliche Besprechung im multiprofessionellen Team (Lehrer, Sozialpädagogen, Psychologen); halbjährliches Erziehungsgespräch mit Eltern; kollegiale Hospitationen an anderen Schulen
6	Robert-Bosch-Gesamtschule, Hildesheim	Integrierte Gesamtschule	Preisträger 2007	selbstverantwortliches Lernen im Ganztag und in Projekten	Schülerrückgang; schlechter Ruf; Lernfabrik; Auswahl zur Expo-Schule (Entwicklungsdruck)	Lehrerteams; kollegiale Jahresplanung; Gruppenunterricht mit Eltern; Teamstrukturen; außerschulische Partner	Schülerfeedback für Lehrer; Evaluation; kollegiale Hospitationen; kollegiale Schulentwicklung („nie zufrieden“) mit Unternehmensberater
7	Helene-Lange-Schule, Wiesbaden	Integrierte Gesamtschule	Preisträger 2007	nach Bohl u. a. 2010; zugleich Preisträger-schule 2007, Anerkennung von Heterogenität und „anderes“ Lernen in verlässlich nahen Beziehungen	Schulneubau; Personalwechsel; Wechsel in Schülerschaft	Lehrerteams („Beziehung“); Jahrgangsteams; wöchentliche Teamsitzungen, geteilte Verantwortung; Kommunikationstrainings; Gesamtkonferenz mit Regeln; wechselseitige Hospitationen;	Zeitfenster für Kooperation eingerichtet; Teamgesteuerte Fortbildungen; Planungsgruppe; pädagogische Konferenzen; „Mensagespräche“ mit externen Referenten; Vorträge an anderen Schulen; Kooperation mit Universität; teamgesteuerte Evaluation

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
8	Friedrich-Schiller-Gymnasium, Marbach am Neckar	Gymnasium	Preisträger 2007	„Jeder kommt ans Ziel."		Schulleiter als kollegialer Visionär mit „Mannschaft“; Lehrerteams („Unterstützungssystem“; Elternarbeit; Schulsozialarbeit	„Zentrum für pädagogische Fragen“; „Pädagogische Tage“
9	Carl-von-Linné-Schule, Berlin-Lichtenberg	Förderschule	Preisträger 2007	Schulabschluss für alle	soziale Disparitäten; heterogene Schülerschaft (Mehrfachbehinderungen, Förderbedarfe)	außerschulische Partner; multiprofessionelle Teams; Begleiter als „ambulante Lehrer“ auch für Elternarbeit	Teilnahme an Vergleichstests, interne Auswertung
10	Montessori-Oberschule, Potsdam	Oberschule mit integrierter Primarstufe	Preisträger 2007	Differenzierung, Umgang mit Heterogenität	Wende 1989; Schülerrückgang; unklare Zukunft; „pädagogische Verwahrlosung“; seit 1991 Integration behinderter SuS und Montessori-Pädagogik: „eher dem Überlebenstrieb geschuldet als innerer Überzeugung“	Lehrerteams mit wöchentlichen Sitzungen; Tandems; Elternarbeit; Entwicklung zum Wahlkollegium durch massiven Personalaustausch	wissenschaftliche Begleitung (Versuchsschule des Landes Brandenburg; Montessori-Fortbildungen extern und intern; schuleigene Lernpläne, Materialien und Sozialformen Dank „anhaltender Qualitätsentwicklung und professioneller Selbstkontrolle“
11	Wartburg-Grundschule, Münster	Grundschule	Preisträger 2008	Schulklima, Umgang mit Vielfalt	(rollende Reform als Leitbild)	Lerngruppen-Teams; regelmäßige Teamsitzungen; Team mit Erzieherinnen; Schülerparlament; außerschulische Partner	regelmäßige Teamsitzungen; Teamteaching; kollegiale Unterrichtsvorbereitung

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
12	Integrierte Gesamtschule Bonn-Beuel, Bonn-Beuel	Integrierte Gesamtschule	Preisträger 2008	Heterogenität, individuelle Förderung	Schülerrückgang, die Leistungsspitze fehlte (Gymnasien bevorzugt)	Teams von Fach- und Integrationslehrern	Steuergruppe; Feedbacksystem; Zukunftswerkstatt
13	Schule am Voßbarg, Rastede	Förderschule	Preisträger 2008	individuelle Förderung	drohende Schulschließung, Schülerrückgang	kooperatives Unterrichten in Nachbarschulen	regionales Kompetenzzentrum für andere Schulen; Zukunftskonferenz
14	Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule Altingen, Ammerbuch-Altingen	Grund-, Haupt- und Werkrealschule	Preisträger 2008	Gerechtigkeit	soziale Disparitäten; heterogene Schülerschaft	regelmäßige Schulversammlung (LuS); außerschulische Experten; Schulsozialarbeiter	Kooperation mit Wissenschaft und Lehrerbildung
15	Gymnasium Schloß Neuhaus, Paderborn-Schloß Neuhaus	Gymnasium	Preisträger 2008	individuelle Förderung, Leistung	G8-Einführung	breites Netz von außerschulischen Kooperationspartnern	europäische Gastaufenthalte von Lehrerinnen und Lehrern; institutionalisiertes Feedbacksystem, Steuergruppe und Teilkonferenzen für SE
16	Werkstattschule Bremerhaven, Bremerhaven	Werkstattschule	Preisträger 2008	individuelle Förderung, Abschluss für jeden	soziale Disparitäten; heterogene Schülerschaft; Migrationsanteil; gescheiterte Schullaufbahnen	„kompetenzförderlicher Verbund von pädagogischen Überzeugungstätern“; Trainingsstationen	Koordinatorenstelle für Qualitätsentwicklung

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
17	Grundschule im Grünen, Berlin-Malchow	Grundschule	Preisträger 2008	Differenzierung, Altersmischung, Integration	Wende	Kommunikation in den Ort hinein; Kooperation mit Uni, Netzwerk von Kooperationspartnern	Teilnahme an Vergleichstests und verschiedenen Modellvorhaben (u. a. Schullabor Impulsstunden, Fortbildungsstätte für Lernwerkstattarbeit
18	Sophie-Scholl-Schule, Bad Hindelang	Förderzentrum und Schule für Kranke	Preisträger 2010	individuelle Förderung, Umgang mit Heterogenität	Disparates, vereinzeltes Kollegium	multiprofessionelle Teams	Steuergruppe; regelmäßige Präsentation der Befunde und Ergebnisse; kollegiale Entwicklung von Lernmaterialien, wöchentlicher SENAT (Schulentwicklungsnachmittag)
19	Oberstufen-Kolleg, Bielefeld	Gymnasiale Oberstufe	Preisträger 2010	eigenverantwortliches Lernen	als Reformschule gegründet, Reaktion auf Schulkrise	kollegiale Leitung; Selbstverwaltung; Teilkonferenzsystem	Wissenschaftliche Leitung in Kooperation mit Schulleitung, Forschungs- und Entwicklungsplan
20	Realschule am Europakanal, Erlangen	Realschule	Preisträger 2010	Schule in Bewegung; Differenzierung; individuelle Förderung; Raumgestaltung	Schulangst und Leistungsdruck	„Demokratisches Führungsmanagement, kollegiale Initiative und Zusammenarbeit sowie soziales Engagement und handfeste Mitwirkung von Eltern und Schülern verbinden alle Beteiligten an dieser Schule zu einem großen Entwicklungsteam“	Steuergruppe; wöchentliche Gesprächsrunde

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	**Thema Kategorie (ab 2021 neu)**	**Kategorie 1** (Krise)	**Kategorie 2** (Kommunikation und Kooperation)	**Kategorie 3** (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
21	Grundschule Süd, Landau in der Pfalz	Grundschule	Preisträger 2010	Individualisierung und kooperatives Lernen, Partizipation und Demokratie	Neugründung als Modellschule	Teams, tägliche Morgenkonferenz, monatliche Schulversammlung (pädagogische Konferenz)	Steuergruppe SE; wöchentliche Teamsitzungen; interne und externe Hospitationen; Evaluationen; schulinterne Fortbildungen, Verbund „Blick über den Zaun“
22	Waldhofschule Templin, Templin	Grundschule	Preisträger 2010	Inklusion, Individualisierung	Wende	Jahrgangsteams; Klassenteams, multiprofessionelle Teams	wissenschaftliche Begleitung; und Teamklausuren; Bereitschaft, nicht bewährte Konzepte aufzugeben
23	Schule Am Park, Behrenhoff	Grund-, Förder- und Regionale Schule	Preis der Jury 2010	Individualisierung, Beziehung vor Erziehung	gescheiterte Schulkarrieren, von Sonderschule zur Erziehungshilfe-Schule	Teams; Netzwerk außerschulischer Kooperationspartner	wöchentliche Teamsitzungen;, schulinterne Lehrerfort- und Weiterbildungen
24	Firstwald-Gymnasium, Mössingen	Gymnasium	Preisträger 2010		gestörte Kommunikation zwischen Leitung und Kollegium, Dissens; „Dauerkrise“ die sich auch auf SuS übertrug; neuer Schulleiter als Visionär	„Geist des Miteinanders“; geteilte Verantwortung; entschiedene Führung und mobilisierende Partizipation (Lehrerrat); Konvent als basisdemokratische Vollversammlung, gleiches Stimmrecht für alle	Schulentwicklungsteam erarbeitet Jahresplan für SE, die innere und äußere Reformen verbindet (u. a. Grundschule nach Jenaplan, Förderschule, Angebot unterschiedlicher Bildungsgänge und Abschlüsse); Die „Innovationskraft“ habe sich weitgehend vom Rektor auf die Lehrerschaft übertragen; Klausurtagungen mit externen Coaches

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
25	Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule, Göttingen-Geismar	Integrierte Gesamtschule	Preisträger 2011	wertschätzende, vertrauensvolle Beziehungskultur	Gegründet als Gegenmodell zum gegliederten Schulsystem (1975)	„Teamstrukturen mit größtmöglicher Eigenverantwortung; Mentoren-System, auch mit Eltern; Team-Kleingruppen-Modell; Jahrgangsteams: *„Die Lehrer brennen immer noch für ihre Schule. Das lässt sich nicht von oben verordnen.“*	wissenschaftliche Begleitung; Lehrer-Tandems, regelmäßige Teambesprechungen; Arbeitspräsentationen in den Elternhäusern (Tischgruppenabende)
26	Ganztagsschule Johannes Gutenberg, Wolmirstedt	Sekundarschule	Preisträger 2011	Umgang mit Heterogenität, selbstorganisiertes Lernen	Wende; Rückgang der Schülerzahlen; Erschütterung der Sozialstrukturen	Schulkonferenz (mit Eltern);, Lehrerteams mit fest eingeplanten „Kommunikationsstunden“; Ferienakademien	externe Überprüfungen; interne Evaluationen (Pilotprogramme); Schulentwicklung durch Konferenz; Beratung mit Experten; Hospitationen
27	Gemeinschaftsschule Hackenberg, Remscheid-Hackenberg	Grundschule	Preisträger 2011	Differenzierung, Altersmischung, selbstständiges Lernen	(Schulentwicklung seit Gründung im Leitbild)	multiprofessionelle Teams zur Montessori-Pädagogik	
28	Johann-Schöner-Gymnasium, Karlstadt	Gymnasium	Preisträger 2011	Methodenvielfalt, selbstständiges Lernen individuelle Förderung	Pisa-Ergebnisse	Initiativgruppe; Partizipation (Teams aus LuL, SuS, Eltern); außerschulische Projektpartner	Steuergruppe für SE; interne und externe Evaluationen; Eltern-Lehrer-Schüler Arbeitskreise
29	Marktschule Bremerhaven, Bremerhaven	Grundschule	Preisträger 2011	individualisiertes und kooperatives Lernen, Jahrgangsmischung	soziale Disparitäten; heterogene Schülerschaft; Migrationsanteil	Lehrerteams	gemeinsame Unterrichtsplanung; Kooperation mit Psychologen

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
30	Heinz-Brandt-Oberschule, Berlin-Weißensee	Hauptschule	Preisträger 2011	Differenzierung, Umgang mit Heterogenität	soziale Disparitäten; heterogene Schülerschaft; gescheiterte Schulkarrieren; Migrationsanteil	Jahrgangsteams; Stadtteilschule; außerschulische Kooperationspartner	Expertengruppe (LuL, SuS, Eltern) für SE mit fest eingeplanten Zeiten; Feedback-Kultur (SuS-LuL); kollegiale Hospitationen, schulinterne Fortbildungen
31	Genoveva-Gymnasium, Köln	Gymnasium	Preisträger 2011	Umgang mit Heterogenität, Integration	soziale Disparitäten, hoher Migrationsanteil	Netzwerk außerschulische Partner (u. a. Tanzpädagogen)	institutionalisierte Schüler-Eltern- Lehrer-Seminare (SuS-Eltern-LuL), Steuergruppe SE, Evaluationen
32	Evangelische Schule Neuruppin, Neuruppin	Grund-, Oberschule und Gymnasium	Preisträger 2012	individuelle Förderung, kooperatives Lernen, Schulkultur	Wende, Neugründung mit Eltern	Leitungsteam; kooperativer Führungsstil; kooperative Unterrichtsprojekte; Elternkooperation	Erprobungsphasen mit interner Evaluation; universitäre Partner
33	Erich Kästner-Schule, Bochum	Gesamtschule	Preisträger 2012	kooperatives Lernen, Raum als 3. Pädagoge	soziale Disparitäten; hoher Migrationsanteil; Schülerrückgang; drohende Schließung; Schulneubau	Teamschule, Lehrerteams	Expertengruppe (LuL, SuS, Eltern) für Schulentwicklung
34	Paul-Martini-Schule, Bonn	Schule für Kranke	Preisträger 2012	individuelle Förderung	(Kurzzeitschule für Kranke); neues Schulgebäude	multiprofessionelle Teams, Kooperation mit Herkunftsschulen	interne und externe Hospitationen, Austausch mit Wissenschaft und Forschung (Schulpädagogik, Medizin, Sozialpädagogik, Psychologie)

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
35	Schule Rellinger Straße, Hamburg-Eimsbüttel	Grundschule	Preisträger 2012	Altersmischung, Individualisierung	Schülerrückgang; drohende Schließung	kooperativ entwickeltes Schulprogramm und Lehrpläne	Expertengruppe (LuL, SuS, Eltern) für Schulentwicklung
36	Schule am Pfälzer Weg, Bremen-Osterholz	Grundschule	Preisträger 2012	individuelle Förderung, Jahrgangsmischung	soziale Disparitäten; hoher Migrationsanteil	monatliche Treffen von Kindern, Lehrer, Eltern (Projekt „KESch“: Kinder, Eltern, Schule im Dialog)	selbstentwickelte Eingangsdiagnostik
37	August-Claas-Schule, Harsewinkel	Hauptschule	Preisträger 2012	Schule und Beruf, Werkstattlernen	„Restschule“	Team aus ehrenamtliche Laienlehrer und Übergangscoaches; LuL machen „Überstunden“; kooperative Betreuung des „Raumes für eigenverantwortliches Denken“	Entlastungsstunden für Schulentwicklungsengagement
38	Anne-Frank-Schule, Bargteheide	Gemeinschaftsschule	Preisträger 2013	individuelle Förderung, Beziehung	Gründung als Alternative, Anfeindungen	Lehrerteams	kollegiale Schulentwicklung, Mitarbeit im Netzwerk „Blick über den Zaun“
39	Grund- und Werkrealschule in der Taus, Backnang	Grund- und Werkrealschule	Preisträger 2013	individuelle Förderung	soziale Disparitäten; hoher Migrationsanteil; hoher Krankenstand; Einzelarbeit	Lehrerteams, kollegiale Unterrichtsplanung; Diagnostikteams; Sozialpädagogen	wöchentliche Teambesprechungen; selbstentwickeltes Qualitätsmanagementhandbuch, Lehrer-AG
40	Grundschule Comeniusstraße, Braunschweig	Grundschule	Preisträger 2013	Altersmischung, Kreativität, Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Jugendhilfe	neue Schulleitung	multiprofessionelle Teams; ehrenamtliche Lehrkräfte	Schulleiterin als Visionärin, kollegiale Schulentwicklung im Team; Hospitationen in Kitas

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema **Kategorie (ab 2021 neu)**	**Kategorie 1** (Krise)	**Kategorie 2** (Kommunikation und Kooperation)	**Kategorie 3** (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
41	Grundschule Gau-Odernheim, Gau-Odernheim	Grundschule	Preisträger 2013	Altersmischung, individuelle Förderung, Inklusion	Unzufriedenheit mit klassischem Unterricht	Teamteaching; alle 2 Wochen schriftliche Rückmeldung an Eltern	„Für die Umstellung bekam jeder Lehrer seine Zeit"; kollegiale Hospitationen; „Es gibt wöchentliche Teamsitzungen, Evaluationen und ein schuleigenes Curriculum, das stetig optimiert wird"
42	Gymnasium der Stadt Alsdorf, Alsdorf	Gymnasium	Preisträger 2013	selbstständiges Lernen, Differenzierung (Dalton-Plan)	soziale Disparitäten; Schülerrückgang	Lehrer-Teams; visionärer Schulleiter	Schulentwicklungsteam; Schulentwicklungs-Hospitationen
43	Private Fachschule für Wirtschaft und Soziales, Erfurt	Berufliches Gymnasium	Preisträger 2013	individuelle Förderung, Berufsbildung	Wende, Arbeitslosigkeit	außerschulische Kooperationen	
44	Anne-Frank-Realschule, München-Pasing	Realschule	Preisträger 2014		Unzufriedenheit und Misserfolge auf Seiten der SuS als Reformanlass; Wünsche, Bedürfnisse der Eltern; heterogene Schülerschaft (ca. 40 Nationen, unterschiedliche Frauenbilder, gesundheitliche Probleme, Schulabbrecher)	Lernbüros, Lernhäuser; Klassenteams; Team der Lernhaussprecherinnen; Tutoren, Mediatoren; Team der Berufsorientierung mit Kontakt zu Wirtschaft, Industrie, Bildungsagenturen und zur Arbeitsagentur	Schulentwicklungsteam; Evaluation der Lernbausteine anhand der Logbucheinträge zus. mit Schülerinnen; Koordination der Evaluation durch SMV; Schulleitung ermöglicht im Austausch mit den Fachschaften den Lehrkräften interne sowie externe Fortbildungen; „Ein wesentlicher Bereich des ganzheitlichen Lernens besteht im Planen und Reflektieren des eigenen Lernprozesses."

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
45	Erich-Kästner-Schule, Hamburg-Farmsen-Berne	Grundschule und Integrierte Gesamtschule (Stadtteilschule)	Preisträger 2014	Umgang mit Heterogenität, Inklusion	soziale Disparitäten; heterogene Schülerschaft; Inklusion seit 20 Jahren	Jahrgangsteams	Beratungszentrum für LuL, SuS, Eltern
46	Regionales Berufsbildungszentrum Wirtschaft Kiel, Kiel-Ravensberg	Berufsbildende Schule	Preisträger 2014	Heterogenität, individuelle Förderung	Schulfusion, Neubau	Zusammenarbeit; außerschulische Partner	kollegiale Schulentwicklungs-Hospitationen
47	Geschwister-Scholl-Gymnasium, Lüdenscheid	Gymnasium	Preisträger 2014	individuelle Förderung, Inklusion	(langjähriger Schulversuch zur Integration von Hochbegabten, deshalb auch Behinderte)	Lehrer als Lernpaten und Coaches, Diagnostik, SuS als ausgebildete Co-Lehrer	SuS als ausgebildete Co-Lehrer; kontinuierliche Diagnostik
48	Römerstadtschule, Frankfurt am Main	Grundschule	Preisträger 2014	individuelle Förderung, Altersmischung, Inklusion	soziale Disparitäten; hoher Migrationsanteil; sprachliche Defizite	multiprofessionelle Teams; wöchentliche Teamsitzungen; Schulleitungstandem	monatliche Schulentwicklungs-Konferenzen zur Evaluation; Steuergruppe
49	SchlaU-Schule, München-Ludwigsvorstadt	Ergänzungsschule für Flüchtlinge	Preisträger 2014	individuelle Förderung, Teilhabe	für 16-jährige Flüchtlinge kein Recht auf Regelschulbesuch mehr; Neugründung	kollegiale Unterrichtsentwicklung, Entwicklung von Lehrmaterialien	wissenschaftliche Begleitung, Multiplikatorenschule
50	Gesamtschule Barmen, Wuppertal-Barmen	Gesamtschule	Preisträger 2015	individuelle Förderung, Inklusion	soziale Disparitäten; hoher Migrationsanteil; Strukturwandel	Jahrgangsteams; Tandems	Arbeitskreise Schulentwicklung; Dialog in „Denk-Bar“

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
51	Ganztagsgrundschule am Buntentorsteinweg, Bremen	Grundschule	Preisträger 2015	Heterogenität, individuelle Förderung	soziale Disparitäten; Gewalt; Lehrer als Einzelkämpfer; heterogene Schülerschaft	visionäre Schulleiterin; multiprofessionelle Teams; kollegiale Unterrichtsplanung; Teamteaching	Schulentwicklung mit externer Moderation
52	Klosterschule, Hamburg-St. Georg	Gymnasium	Preisträger 2015	individuelle Förderung, Umgang mit Heterogenität	soziale Disparitäten; Migrationsanteil; Kritik der DSP-Jury am Unterricht	Jahrgangsteams; SuS als Lerncoaches; halbjährliche Lern- und Entwicklungsgespräche mit Schülern und Eltern	Schulentwicklungs-Hospitationen
53	Jenaplanschule Rostock, Rostock	Jenaplanschule	Preisträger 2015	individuelle Förderung, Umgang mit Heterogenität, Altersmischung	Wende; Neugründung als Alternative zur Dreigliedrigkeit	multiprofessionelle Teams; Schulverein	strukturiertes Arbeitsgruppenkonzept; Teamsitzungen; Evaluationen und SCHILF; kollegiale Hospitationen
54	Waldschule, Flensburg	Grundschule	Preisträger 2015	individuelle Förderung, Inklusion, Altersmischung	soziale Disparitäten; gestörter Unterricht; Schülerrückgang; „Problemschule“	Lehrerteams; SuS als Streitschlichter; außerschulische Partner	Schulentwicklungs-Hospitationen; Fortbildungen zur Unterrichtsentwicklung; Entwicklung von Kompetenzrastern
55	Don Bosco Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung, Würzburg	Berufliche Förderschule	Preisträger 2015	individuelle Förderung	SuS in schwierigen Lebenslagen	Teams; außerschulische Partner	LuL arbeiten in Netzwerken zur Schulentwicklung
56	Grundschule auf dem Süsteresch, Schüttorf	Grundschule	Preisträger 2016	Partizipation, individuelle Förderung	soziale Disparitäten, hoher Migrationsanteil	Teams, kooperativ entwickelte Lernlandkarten	Steuergruppe „Grundschule im Wandel“: „entwickelt sich systematisch weiter“

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema **Kategorie (ab 2021 neu)**	**Kategorie 1** (Krise)	**Kategorie 2** (Kommunikation und Kooperation)	**Kategorie 3** (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
57	Humboldt-Gymnasium, Potsdam	Gymnasium	Preisträger 2016	Begabtenförderung, individuelle Förderung	Wende; Einrichtung von Leistungs- und Begabungs-Klassen	Netzwerk außerschulischer Kooperationspartner, Lehrerrat; wertschätzende Kommunikation; kollegiale Materialentwicklung	Stützpunkt der Begabtenförderung; Pädagogische Werkstätten; AG Teambildung; Kooperation mit Universitäten
58	Freiherr-vom-Stein-Schule, Neumünster	Gemeinschaftsschule	Preisträger 2016	selbstgesteuertes Lernen, Digitalisierung	Abschaffung der Realschulen; Leitungswechsel	multiprofessionelle Teams; Schulleitungsteam	gemeinsame Unterrichtsplanung; gemeinsame Lehrmaterialentwicklung; pädagogische, Klausurtagungen
59	Schule St. Nicolai, Sylt-Westerland	Grundschule	Preisträger 2016	individuelle Förderung Inklusion Umgang mit Heterogenität	„Problemschule“; Schulfusion	Schulleiter als kollegialer Visionär; multiprofessionelle Teams	LuL mit Zusatzausbildung als Begabungsberater
60	Schule für Erwachsenenbildung, Berlin-Kreuzberg	Schule des Zweiten Bildungswegs	Preisträger 2016	individuelle Förderung	Schulstreik 1973; Schüler in schwierigen Lebenslagen; gescheiterte Schulkarrieren	Tutorenmodell; basisdemokratische Selbstverwaltung; Schulvollversammlung	
61	Deutsche Internationale Schule, Johannesburg	Deutsche Auslandsschule	Sonderpreisträger 2016	Umgang mit Heterogenität, Integration	Apartheit überwinden	kollegiale Schulleitung; erweitertes Team	Elternumfragen; Mitarbeitergespräche; kollegiale Hospitation für themenorientierte Schulentwicklung

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
62	Elisabeth-Selbert-Schule, Hameln	Berufsschule	Preisträger 2017	individuelle Förderung	(systematische Schulentwicklung seit 2001)	multiprofessionelle Teams; („Beratungsteam"; kollegiale Unterrichtsplanung	Steuergruppe; „Daltonplanbeauftragte": Team aus LuS zur Evaluation und Weiterentwicklung des Konzeptes; kollegiale Hospitationen; regelmäßiges Feedback (LuS) und Evaluationen
63	Europaschule Bornheim, Bornheim	Gesamtschule (Europaschule)	Preisträger 2017	individuelle Förderung, Inklusion	unterschiedliche Erwartungen der LuL, SuS und Eltern; Einrichtung einer Zukunftswerkstatt (2009)	multiprofessionelle Teams; Einstellungsgremium mit LuS; Schulkonferenz mit LuL, SuS und Eltern	Arbeitskreise aus LuS; Zukunftswerkstatt; Steuergruppe
64	Waldparkschule Heidelberg, Heidelberg	Gemeinschaftsschule	Preisträger 2017	individuelle Förderung, kooperatives Lernen	soziale Disparitäten; hoher Migrationsanteil; Schülerrückgang; drohende Schließung	multiprofessionelle Teams	Schulentwicklungs-Hospitationen
65	Deutsche Schule Rio de Janeiro, Rio de Janeiro	Deutsche Auslandsschule	Preisträger 2017	Inklusion, Umgang mit Heterogenität		kooperative Schulleitung; kollegiale Unterrichtsplanung; Erziehungsberater	kollegiale Hospitationen; Einsatz evidenzbasierter Methoden der Unterrichtsdiagnostik
66	Gymnasium Kirchheim, Kirchheim bei München	Gymnasium	Preisträger 2017	Individualisierung, selbstbestimmtes Lernen, Digitalisierung	sozialer Wandel	multiprofessionelle Teams; Team-Teaching	Konferenzen zur Schulentwicklung mit LuL, SuS und Eltern; „Prozess der datengestützten Dauerrevision"
67	Grundschule Borchshöhe, Bremen-Vegesack	Grundschule	Preisträger 2017	Umgang mit Vielfalt, kollegiale Lernprozesse, Heimat	soziale Disparitäten; (Schulentwicklung seit 16 Jahren)	multiprofessionelle Teams; Arbeitsplätze mit festen Anwesenheitszeiten	systematische, diagnosegestützte Jahresprojekte

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
68	Evangelisches Schulzentrum Martinschule, Greifswald	Integrierte Gesamtschule	Preisträger 2018	Inklusion, individuelle Förderung	Wende; Schulerweiterung	multiprofessionelle Teamstrukturen	förderdiagnostische Kompetenz des Lehrpersonals; „professionell reflektierten Alltagsroutinen“ (Laudatio); „Raum und Zeit für regelmäßige Teamgespräche“ zur Konzeptentwicklung und Weiterentwicklung (Portrait)
69	Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium, Münster	Gymnasium	Preisträger 2018	individuelle Förderung		Lehrerteams; kollegiale Entwicklung von Lehr-Lernmaterialien	Steuerungsgruppe Schulentwicklung
70	Franz-Leuninger-Schule, Mengerskirchen	Grundschule	Preisträger 2018	Inklusion, eigenverantwortliches Lernen	soziale Disparitäten; Landflucht	Jahrgangsteams, kooperative Unterrichtsplanung	Netzwerk „Bildungsforum Mengerskirchen“
71	Gesamtschule Bremen-Ost, Bremen-Osterholz	Integrierte Gesamtschule	Preisträger 2018	individuelle Förderung, Inklusion, Differenzierung, Beziehung	soziale Disparitäten; hoher Migrationsanteil; gescheiterte Schulkarrieren; Gewalt	multiprofessionelle Teams; Jahrgangsteams, Unterricht im Verbund	kollegiale Weiterqualifizierung; „Zukunftslabor“
72	Integrierte Gesamtschule List, Hannover-List	Integrierte Gesamtschule	Preisträger 2018	individuelle Förderung, Feedbackkultur	Schulentwicklung seit 10 Jahren; Entwicklung von kleiner Stadtteilschule zur differenzierten Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	kollegiale Unterrichtsplanung; visionärer Schulleiter fördert Kooperation im Kollegium;, Kooperation mit außerschulischen Partnern	„Lerndialog“ zwischen Lernenden, Eltern und Lehrkräften; universitäre Beratung

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
73	Matthias-Claudius-Schulen, Bochum-Bärendorf	Grundschule und Gesamtschule	Preisträger 2018	Inklusion, Differenzierung, individuelle Förderung	von Elterninitiative wegen Unzufriedenheit mit Regelschule gegründet	kollegiale Schulleitung; „Kooperation von Fachlehrerinnen und -lehrern sowie Sonderpädagoginnen und -pädagogen im gemeinsam verantworteten inklusiven Unterricht“; „wertschätzende und anerkennende Kommunikationskultur“	Steuergruppe pädagogisches Konzept; Koordinatorenstellen zur Schulentwicklung
74	Gebrüder-Grimm-Schule, Hamm-Bockum-Hövel	Grundschule	Preisträger 2019	individuelle Förderung Inklusion	soziale Disparitäten hoher Migrationsanteil drohende Schulschließung verkrustete Strukturen	visionärerer Schulleiter mit kollegialer Leitung, Teams	Steuergruppe Schulentwicklung; Montagsgespräche; Evaluationen; Newcomer-AG; Expertenbildung; regelmäßige Teamstunden; kollegiale Hospitationen
75	Alemannenschule Wutöschingen, Wutöschingen	Gemeinschaftsschule mit gymnasialer Oberstufe (ab 2019)	Preisträger 2019	individuelle Förderung, Digitalisierung, außerschulische Lernorte	drohende Schulauflösung	außerschulische Kooperationen, das Dorf als Schulcampus („Lerndorf Wutöschingen“); Marktplatzlernen; Lernateliers, Lehrer als Coaches; keine Klassen; digitale Lernumgebung	Tandempartner; begleitete Eingewöhnungszeit; wöchentliche Teilkonferenzen; Materialnetzwerk zur Gestaltung digitaler Lernmaterialien im Netzwerk mit anderen Schulen

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
76	Deutsche Schule „Mariscal Braun“ La Paz, La Paz	Deutsche Auslandsschule	Preisträger 2019	individuelle Förderung, interkulturelles Lernen	Personal- und Schülermangel (90 % SuS bolivianischer Herkunft)	„Kooperationsteam“; kollegiale Unterrichtsplanung; visionärer Schulleiter im ständigen Dialog	kollegiale Hospitationen
77	Kettelerschule, Bonn-Dransdorf	Grundschule	Preisträger 2019	individuelle Förderung, Inklusion, Altersmischung, Umgang mit Vielfalt	hoher Migrationsanteil; Förderbedarfe	multiprofessionelle Teams; „effektive Organisations- und Kommunikationsstrukturen“	wöchentliche Teamsitzungen und Teilkonferenzen; „Lerngespräche“; interne und externe Evaluationen
78	Kurfürst-Moritz-Schule, Moritzburg	Oberschule (Haupt- und Realschule)	Preisträger 2019	individuelle Förderung, selbstorganisiertes Lernen, Inklusion, Digitalisierung, musisches Lernen	Schülerrückgang; drohende Schulschließung	kollegiale Schulleitung; Elternkooperation; Kooperation mit Musikschule	Gruppe Qualitätsmanagement (Steuergruppe)
79	Schiller-Schule, Bochum-Ehrenfeld	Gymnasium	Preisträger 2019	individuelle Förderung, Partizipation, Demokratieerziehung	Schulerweiterung	demokratisch verfasste Schulgemeinschaft; enge Elternkooperation;, außerschulische Bildungspartnerschaften	Besprechungsräume; Zwei Koordinatoren für Schulentwicklung; Arbeitsgruppen; interne und externe Evaluationen; Fortbildungen; kollegiale Hospitationen
80	Otfried-Preußler-Schule, Hannover	Grundschule	Preisträger 2020	Inklusion, individuelle Förderung, individualisiertes Lernen, Jahrgangsmischung	vakante Schulleiterstelle, Bewerbung eines Teams, Schulneubau; Aufteilung der Schule in kleine Einheiten	kollegiale Schulleitung; multiprofessionelle Teams; externe; Unterrichtshelferinnen	Zukunftswerkstatt Schulentwicklung (LuL, SuS, Eltern); regelmäßig stattfindende schulinterne Mitarbeiterfortbildungen; kollegiale SE-Hospitationen in anderen Schulen

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
81	BBS Einbeck, Einbeck	Berufliche Schule	Preisträger 2020	individuelle Förderung	visionärer neuer Schulleiter	kollegiale Schulleitung; multiprofessionelle Teams; außerschulische Netzwerkpartner; „Die Schülerinnen und Schüler im Fokus, das Kollegium im Blick"	regelmäßige Lehrer-Evaluationen durch SuS mit institutionalisierter Auswertung, Beratung und Weiterentwicklung
82	Grundschule Schuttertal, Schuttertal	Grundschule	Preisträger 2020	Inklusion, Differenzierung, individuelle Lernwege, Altersmischung	Schulzusammenlegung	kollegiale Schulleitung; Teams; außerschulische Partner	Schulentwicklungs-Netzwerk; wöchentliche Teamsitzungen zur Schulentwicklung
83	Gymnasium Essen Nord-Ost, Essen	Gymnasium	Preisträger 2020	sprachsensibler Unterricht, individuelle Förderung, Umgang mit Vielfalt, Entkopplung des Bildungserfolges von der sozialen Herkunft	soziale Disparitäten; hoher Migrationsanteil; gescheiterte DSP-Bewerbung	Jahrgangsteams; Gesundheitsmanagement und Mitarbeiter-Kommunikation; „Schulpflegschaft" (Elternengagement); Schülerpartizipation (u. a. Veranstaltungsreihe zum gesellschaftlichen Dialog)	„zeigt ein kompetentes, strategisch arbeitendes und achtsames Kollegium"; Steuergruppe Schulentwicklung; Arbeitsgruppen; Evaluationen, vierteljährliche Rückmeldungen; Netzwerk „Schulen im Team"; universitäre Kooperationen
84	Hardtschule Durmersheim, Durmersheim	Gemeinschaftsschule	Preisträger 2020	individualisiertes Lernen, eigenverantwortliches Lernen	drohende Schulschließung; Schülerrückgang	visionärerer Schulleiter im Team; Coaching; Kollegiale Unterrichtsplanung (auch mit digitalen Tools)	Schulentwicklungs-Workshops mit Kollegium und Eltern

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	**Thema** **Kategorie (ab 2021 neu)**	**Kategorie 1** (Krise)	**Kategorie 2** (Kommunikation und Kooperation)	**Kategorie 3** (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
85	Marie-Kahle-Gesamtschule, Bonn	Integrierte Gesamtschule	Preisträger 2020	eigenverantwortliches Lernen, Partizipation, Inklusion	Elterninitiative zur Schulgründung wg. mangelndem Angebot	Teams; gemeinsame Unterrichtsplanung und Materialentwicklung; paritätisch besetzte Schulkonferenz	Weiterentwicklung des Dalton-Planes; „Schulentwicklungsbasar“ (Eltern, SuS, Teams) mit Bildung von thematischen Arbeitskreisen
86	Mosaikschule, Marburg	Förderschule	Preisträger 2021	Alle Schülerinnen und Schüler individuell fördern	Corona; Kontakt und Beziehung zu SuS aufrecht erhalten	multiprofessionell zusammengestellte Teams, mit dem Schulelternbeirat und den Eltern in der Corona-Pandemie im Austausch mit den Behörden und Kooperationspartnern individuelle Lernlösungen geschaffen; Video-Tools zur Kooperation; Teams als Lernbegleiter; kooperatives Lernen; Erziehungspartnerschaft mit den Eltern	Teams als Lernbegleiter; hoch-adaptives Konzept zur flexiblen Differenzierung; Schulentwicklung und Beratung via Videotools
87	Grund- und Stadtteilschule Alter Teichweg, Hamburg-Dulsberg	Grund- und Stadtteilschule	Preisträger 2021	Beziehungen wirksam gestalten	Corona; hoher Migrationsanteil, sozialer Brennpunkt; auch in Pandemie Schule als Lern- und Lebensort, um soziale Isolation zu verhindern, Teilhabe zu ermöglichen	Teams mit klaren Strukturen und Verantwortlichkeiten (z. B. Achtsamkeitspaten, After-Work-Kultur); Eltern und Honorarkräfte als Schulbegleiter; Partizipation („Be part“)	partizipatives Schulmanagement; Krisenteam

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema **Kategorie (ab 2021 neu)**	**Kategorie 1** (Krise)	**Kategorie 2** (Kommunikation und Kooperation)	**Kategorie 3** (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
88	Grundschule am Dichterviertel, Mülheim an der Ruhr	Grundschule	Preisträger 2021	Bildungsgerechtigkeit fördern	Corona-Pandemie verstärkt das Problem der Bildungsungerechtigkeit; soziale Disparitäten der Elternhäuser	kooperative Verständigung auf Qualitätsstandards für den Unterricht; digitale Sprechstunden auch für Eltern	virtuelle Konferenzen der Teams
89	IGS Lengede, Lengede	Integrierte Gesamtschule	Preisträger 2021	Digitale Lösungen umsetzen	Corona-Pandemie; Ausbau des vorhandenen digitalen Profils (zuvor bereits Modellschule für Digitalisierung)	kooperative (digitale) Schulentwicklung unter Einbeziehung von Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitung, Schulträger und Schulaufsicht	schulinterne Evaluationen zur kooperativen Schulentwicklung; Einbeziehung wissenschaftlicher Expertise
90	Städtische Gesamtschule Münster-Mitte, Münster (Westfalen)	Gesamtschule	Preisträger 2021	Selbstorganisiertes Lernen ermöglichen	Corona-Pandemie; heterogene Schülerschaft;	Teams; Lernentwicklungsgespräche; selbstverantwortetes Lernen, Lernbüros, Selbstwirksamkeit	Projekt- und Teamarbeit; Kooperation mit Wissenschaft („Stolperchancen“)
91	Evangelisches Gymnasium Nordhorn, Nordhorn	Gymnasium	Preisträger 2021	Tragfähige Netzwerke knüpfen	Corona-Pandemie;	Kooperation und Vernetzung mit außerschulischen Partnern (auch digital); „Digitalisierung fördert Vernetzung“	Kooperation mit Universitäten; ältere SuS erhalten universitäres Coaching zu Lernbegleiterinnen

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
92	Städtische Gesamtschule Körnerplatz, Duisburg-Rheinhausen	Gesamtschule	Preisträger 2021	Zusammenarbeit in Teams stärken	soziale Disparitäten, hoher Migrationsanteil; Gefahr zur Rest-Schule zu werden	Teamarbeit und ihre fest etablierten Strukturen sind das Fundament der Gesamtschule; Jahrgangsteams; Doppelteams; multiprofessionelles Team,	Steuergruppe; Beratungsteams; Teamarbeit fest in Struktur und Stundenplan verankert: „So professionalisiert sich das ganze Team"; Digitale Lehrproben; Teamqualifizierungen; kollegiale Hospitationen
93	Laborschule Bielefeld (nach Bohl u. a. 2010),	Gesamtschule	nach Bohl u. a. 2010	Individualisierung und Vergemeinschaftung in Erfahrungsfeldern der schulischen Polis	als Alternative und Versuchsschule zur Schulentwicklung gegründet	kollegiale Leitung; themenbezogene „Projektgruppen" (Teams); Teilkonferenzen mit institutionalisierten Informations- und Kommunikationsstrukturen; Elternrat, Schülerrat	wissenschaftliche Leitung und Anbindung an Uni; wissenschaftlicher Beirat; über die Jahre modifiziertes „Lehrerforschermodell"; jährliche Entwicklungsvorhaben („Jahresthemen") für die Schulentwicklung; Studientage, Kolloquien; LuL als externe Moderatoren; kontinuierliche Selbstevaluationen; kollegiale Hospitationen; „Projektgruppen" SE

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
94	Landesschule Pforta (nach Bohl u. a.),	Gymnasium	nach Bohl u. a. 2010	exklusive Bildungsbewährung, (Begabtenförderung)	Wende, großer Personalwechsel; Unzufriedenheiten im Kollegium	„Internatsfamilien"; verschiedene Formen institutionalisierter Kommunikation	paritätisch besetzte Steuergruppe SE; kontinuierliche Selbstevaluationen; Arbeitskreise SE; critical friends; kontinuierliche Schulprogrammarbeit
95	Ricarda-Huch-Gymnasium Gelsenkirchen (nach Bohl u. a. 2010), Gelsenkirchen	Gymnasium	nach Bohl u. a. 2010	Förderung höherer Bildung und Abschlüsse für Aufstiegs- und Migrantenmilieus	Schülerrückgang; verstärkt SuS mit Migrationshintergrund; „weniger Akademikerkinder"; Umfeld mit „eher geringem Wohnwert"	„offen, egalitär, sachbezogen"; Lehrerteams; Tandems, auch mit außerschulischen Partnern; Schülerpaten (Schüler helfen Schülern) qualifiziert durch Lehrergruppen; Kooperationsschulen und Firmen; Elternpartizipation	Unterrichtsverteilung durch Lehrer; wöchentliche Teamsitzungen; Steuergruppe; Freiräume für Initiativen aus dem Kollegium; pädagogische Tagungen (2 pro Jahr); Lehrkräfte im Kompetenzteam der Stadt
96	Sekundarschule G. E. Lessing, Salzwedel (nach Bohl u. a. 2010), Salzwedel	Sekundarschule	nach Bohl u. a. 2010	Ganztägige Schülerorientierung als Stützung und Förderung in einer Multiproblemregion	Wende 1989,; Schülerrückgang; unklare Zukunft, „Verwahrlosung"; Abwertung des Sekundarschulabschlusses; Schulfusion	Jahrgangsteams; „bewusst eingerichtete Kommunikationsforen" (auch mit Eltern u. SuS; „Kommunikations- und Kooperationsnetzwerk" erarbeitet, zus. mit Uni Halle; BLK-Projekt „Demokratie leben und lernen"; außerschulische Partner	„Besprechungen, Reflexionen" am freigehaltenen Dienstagnachmittag; Steuergruppe; Zusammenarbeit mit Uni Halle (regelmäßige Reflexion des Schulentwicklungsprozesses); SuS und Eltern als Akteure der Schulentwicklung; „Organisation von Entwicklungsstrukturen und -zeiten"; „Netzwerkbildung" mit anderen Schulen und Institutionen

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema Kategorie (ab 2021 neu)	Kategorie 1 (Krise)	Kategorie 2 (Kommunikation und Kooperation)	Kategorie 3 (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
97	Wilhelm-Hauff Realschule Pfullingen (nach Bohl u. a. 2010),	Realschule	nach Bohl u. a. 2010	Unterrichtsqualität und Kompetenzentwicklung in Kooperation mit der Berufswelt	mit Innovationsauftrag gegründet, Schulneubau	Schulleitungsteam, LuL-Arbeitskreise (u. a. KOMET zur Erarbeitung eines modellhaften Methoden- und Kommunikationscurriculums; Elternarbeitskreis, Mitteilungsblatt Schulentwicklung; Netz außerschulischer Kooperationspartner; multiprofessionelles Team	Arbeitskreis Schulentwicklung, Kooperation mit Uni Tübingen (hermeneutische Schulentwicklung); Pädagogische Tage (auch mit externen Partnern und Experten); LuL als externe Fortbildner; Personalgespräche
98	Albert-Schweitzer-Hauptschule Bochum (nach Bohl u. a. 2010),	Hauptschule	nach Bohl u. a. 2010	Identifikation mit Schule und Bildung an einem entwerteten Schulort	soziale Disparitäten; sozialer Wandel; räumliche Zersplitterung der Schule; drohende Schließung; „Problemschule“	Jahrgangsteams; multiprofessionelles Team (Schulsozialarbeit), institutionalisierter Informationsaustausch zwischen Teams und Arbeitskreisen; Netz außerschulischer Kooperationen	Kooperation mit Universität, Evaluationen; SE-Arbeitskreise mit geteilten Verantwortlichkeiten; Teamteaching
99	CJD Christophorusschule-Hauptschule Versmold (nach Bohl u. a. 2010),	Hauptschule	nach Bohl u. a. 2010	Reintegration von Bildungsverlierern	gegründet zur Aufnahme benachteiligter SuS (u. a. gescheiterte Schulkarrieren), hoher Migrationsanteil, soziale Disparitäten	kooperativer Schulenkomplex mit gemeinsamen Leitungskonferenzen; wegen der schwierigen Lagen der SuS ist „Lernen in Beziehungen“ die „Basis“; „Kooperation im (sehr kleinen) Kollegium unabdingbar“; Schulsozialarbeit	Schulprogrammarbeit; Leitbild-Verständigung; Teilnahme an verschiedenen Modellprojekten (u. a. zum Übergang in den Beruf)

lfd. Nr.	Schule	Schulart	Anmerkung	Thema **Kategorie (ab 2021 neu)**	**Kategorie 1** (Krise)	**Kategorie 2** (Kommunikation und Kooperation)	**Kategorie 3** (Kapazitäten und Kompetenzen für denkende Erfahrung)
100	Glocksee-Schule Hannover (nach Bohl u. a. 2010),	integrierte, einzügige Reformschule (Grund- und Hauptschule)	nach Bohl u. a. 2010	Stärkung der Individualität und emotionaler Sicherheit in alternativen Formen sozialen Lernens	als Alternative zur Dreigliedrigkeit gegründet „mit besonderem pädagogischem Auftrag“; Schulexpansion; Personalveränderungen	kollegiale Schulleitung; Teams, „Elternschule“; kollegiale Unterrichtsplanung in Kooperation mit SuS und Eltern; LehrerInnen-Rat,	Teamsitzungen; Stufenkonferenzen; halbjährliche Rückblicke mit Agenda nächster Entwicklungsschritte; wissenschaftliche Begleitung; kollegiale Auswertung von Begleitforschung

II Metastudien zum bildungshistorischen Kontext der Reformpädagogik

Studie 1
Reformpädagogik im historischen Überblick*

Reformpädagogik ist ein verblüffender Forschungsgegenstand. Bereits bei einer einfachen Literaturrecherche wird man feststellen, dass man sich der Reformpädagogik offenbar aus sehr unterschiedlichen Perspektiven nähern kann: Da begegnet uns die Reformpädagogik als Sammlung verschiedener pädagogischer Bewegungen (Scheibe 1994) und/oder von unterschiedlichen Schulkonzepten (Hansen-Schaberg 2012); sie ist eine internationale Bewegung (Röhrs 2001; Oelkers 2010a) und auch ein „erstaunliches" (Tenorth 1994) und „kontroverses" (Böhm, Oelkers 1995) deutsches Phänomen (Keim, Schwerdt 2013); sie ist ebenso eine Sammlung verschiedener „Lehren" (Böhm 2012) wie eine Sammlung von Impulsen (Flitner 1992; Herrmann 2014); es gibt sie sowohl als „Schnee vom vergangenen Jahrhundert" (Böhm 1993) wie auch in „Geschichte und Gegenwart" (Skiera 2010) oder in „Theorie und Geschichte" (Benner, Kemper 2000–2007); man kann sie aus erziehungsphilosophischer Sicht (Koerrenz 2004, 2014) ebenso diskutieren wie als „kritische Dogmengeschichte" (Oelkers 1989), als „Erlösung" und „Transformationen des Religiösen" (Baader 2005) oder als „Irrationalismus" (Schonig 1973); unter dem Aspekt von „Eros und Herrschaft" mit „dunklen Seiten" (Oelkers 2011b) anscheinend genauso wie unter dem Aspekt von „Koedukation" (Hansen-Schaberg 1999) und/oder als Praxis von Versuchsschulen, die „Die alte Schule überwinden" wollten (Amlung u. a. 1993); sie wird als politische (Rülcker, Oelkers 1998) und als demokratische (Neuhäuser 2000) Pädagogik betrachtet und selbst mit dem Nationalsozialismus in Verbindung gebracht (Kunert 1973; Link 1999, 2006; Döpp 2003; Shirley 2010); bei der Recherche stößt man einerseits auf edierte „Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik" von der Aufklärung bis zum Ende der Weimarer Republik (Benner, Kemper 2000–2007) und andererseits auf kommentierte Dokumente zur „Praxis der Reformpädagogik" in öffentlichen Reformschulen der Weimarer Republik (Hansen-Schaberg 2005); sodann gibt es zum einen „Reformpädagogik in der Schulpraxis" (Fitzner u. a. 2012), also etwas, das man gegenwärtig unmittelbar beobachten kann, und zum anderen gibt es die „Reformpädagogik [als] eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung" (Herrmann, Schlüter 2012), also etwas Vergangenes, das erst kritisch vergegenwärtigt werden muss; daneben stößt man auch auf Metastudien, die „Neue Zugänge, Befunde, Kontroversen" (Retter 2004) oder „Perspektiven und Impulse" (Keim Schwerdt, Reh 2016) zusammenfassen;

und gerade so, als könne man Reformpädagogik sogar wegen sexueller Gewalt in Tathaft nehmen, wurde gar schon ihr Ende ausgerufen (Oelkers 2010b), nachdem die Fälle sexuellen Missbrauchs an der Odenwaldschule (vgl. Beitrag Ullrich) einer breiteren Öffentlichkeit bekannt geworden waren.

So facettenreich und schillernd wie die Reformpädagogik selbst sind demnach auch die thematischen Zugänge. Diese Vielfältigkeit und Differenz macht das Reden über Reformpädagogik nicht unbedingt einfacher und mag für jemanden, der neu ins Thema einsteigt, als verwirrende Fülle von Ansätzen und Gestalten erscheinen. Ein knapper Überblick über das bereits so vielfältig bearbeitete Phänomen Reformpädagogik wird selbstverständlich vieles nur andeuten können und verkürzen sowie zuspitzen müssen. Ziel dieses Beitrages ist also nicht lexikalische Vollständigkeit, die selbst Handbücher mit über tausend Seiten nicht erreichen (Keim, Schwerdt 2013). Ziel meines kursorischen Überblicks ist es vielmehr zu ordnen und zu systematisieren, um so eine eigene vertiefte Auseinandersetzung zu initiieren. Dazu werde ich – mit argumentativem Schwerpunkt auf der deutschen Reformpädagogik – zunächst Begriff und Programmatik umreißen (1), dann einen kurzen Blick auf reformpädagogische Praxis werfen (2), die Rezeptionsgeschichte schlaglichtartig beleuchten (3) und abschließend den Ertrag einer bildungshistorischen Analyse der Reformpädagogik kurz erörtern sowie Perspektiven aufzeigen (4).

1 Begriff und Programmatik

Reformpädagogik ist eine Sammelbezeichnung für pädagogisch, politisch und ideologisch heterogene Reformansätze in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Sie war ein weltweites Phänomen mit Schwerpunkten in Europa und Nordamerika, das an der Wende zum 20. Jahrhundert einsetzte, sich bis zum Ersten Weltkrieg im pädagogischen Diskurs und in der pädagogischen Praxis vielfach etablierte und auch international ihre Hochphase in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg hatte, als in Deutschland mit der Weimarer Republik die erste Demokratie auch das Bildungssystem neu justieren musste. Die Reformpädagogik ist damit Teil sozialer und kultureller Reformbewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Folgen rascher Industrialisierung und Technisierung, von Urbanisierung, Unterhaltungsindustrie und Massenzivilisation wurden vielfach als gesellschaftliche Bedrückungen und Bedrohungen wahrgenommen und analysiert (Kerbs, Reulecke 1998). Bewegungen wie z. B. die Lebensreformbewegung, die Siedlungsbewegung, die Frauen- und die Jugendbewegung oder auch christliche Erneuerungsbewegungen reagierten mit Reformwillen und Aufbruchsstimmung auf diese Krisenerfahrungen. Auch das moderne Bildungssystem, das sich im 19. Jahrhundert als Merkmal einer modernen Gesellschaft herausgebildet, etabliert, institutionalisiert und ausdifferenziert hatte, konnte aus Sicht der reformpädagogischen Akteure mit diesen rasanten sozioökonomischen Entwicklungen nicht mehr Schritt halten und litt an einem Reformstau. Dieses Krisenbewusstsein ist die entscheidende Bedingung für die Entstehung und Etablierung der Reformpädagogik. Das hat Tenorth (1994, 2010a) überzeugend dargestellt und die Reformpädagogik daher zu Recht als Krisenbearbeitungsmuster im Prozess der Moderne interpretiert.

In einführenden Darstellungen wird die Reformpädagogik beschrieben als Sammlung pädagogischer Bewegungen wie der Kunsterziehungsbewegung, der Landerziehungsheimbewegung, der Arbeitsschulbewegung, der Jugendbewegung oder der Volksbildungsbewegung. Als bekannte Protagonisten (vgl. die Beiträge Abschnitt 2 dieses Handbuches) gelten u. a. Georg Kerschensteiner (1854–1932), Hugo Gaudig (1860–1923), Hermann Lietz (1868–1919), Paul Geheeb (1870–1961), Peter Petersen (1884–1952), Rudolf Steiner (1861–1925) oder Berthold Otto

(1859–1933) für die deutsche, Maria Montessori (1870–1952), Elisabeth Rotten (1882–1964), John Dewey (1859–1952) oder Célestin Freinet (1896–1966) für die internationale Reformpädagogik. Weniger breit rezipiert wurden v. a. im Kontext der Arbeitsschulbewegung osteuropäische resp. sowjetische Reformpädagogen wie z. B. Pavel Petrovic Blonskij (1884–1941), Anton Semjonowitsch Makarenko (1888–1939), Janusz Korczak (1878–1942) oder Nadeschda Konstantinowna Krupskaja (1869–1939). Neuere Studien haben weitere Akteure erschlossen und den reformpädagogischen Personalbestand durch Pädagogen erweitert, die ehedem in der zweiten Reihe standen oder schlicht ignoriert wurden, z. B. Fritz Karsen (1885–1951), Minna Specht (1879–1961), Paul Oestreich (1878–1959), Helen Parkhurst (1886–1973), Wilhelm Kircher (1898–1968), Martin Luserke (1880–1968) oder Karl Wilker (1885–1980).

Parolen wie *Neue Erziehung – Neue Menschen, Neue Schule – neue Lehrer* signalisierten für die deutsche Reformpädagogik eine Aufbruchsstimmung im frühen 20. Jahrhundert, die international als *New Education, Progressive Education* oder *Écoles Nouvelles* bezeichnet wurde. Programmatisch wie pädagogisch-praktisch wollten die Reformpädagogen *das Alte und Verknöcherte* in der Gesellschaft überwinden und durch *Neue Erziehung* eine neue Zukunft gestalten. Man hatte hohe Erwartungen an die Problemlösekompetenz der Pädagogik und war vielfach der Meinung, dass sich gesellschaftliche Probleme mit pädagogischen Mitteln lösen lassen – eine maßlose Überschätzung der Pädagogik und eine folgenschwere Fehleinschätzung.

Die philosophischen, theoretischen oder politischen Referenzen der reformpädagogischen Akteure waren dabei recht vielgestaltig. Im deutschen bürgerlichen Lager war es häufig die Kulturkritik des späten 19. Jahrhunderts (Nietzsche, Langbehn, Lagarde); pädagogische Referenzen finden sich hier u. a. auf Rousseau und Pestalozzi. Vor allem mit dieser Klammer hat Herman Nohl (1933) die Reformpädagogik erstmals gebündelt und konstruiert und zugleich ihre Wurzeln in der „Deutschen Bewegung" des 19. Jahrhunderts gesehen. Daneben finden sich in den Quellen jedoch ebenso Referenzen auf die politische Theorie des Sozialismus (z. B. beim Bund Entschiedener Schulreformer) oder auf die damals junge Disziplin der Psychologie, was von Nohl indes ausgeblendet wurde (Keim, Schwerdt 2013).

Die Argumentationsmuster sind trotz aller Heterogenität der programmatischen Orientierungen der Reformpädagogen weitgehend vergleichbar. Politisch bildeten die (deutschen) Reformpädagogen das gesamte politische Spektrum in Kaiserreich und Weimarer Republik ab. Ausgehend von einer (oft zugespitzten) Kritik des erstarrten und unzeitgemäßen „Alten" folgte eine Krisendiagnose, aus der dann das „bessere Neue" abgeleitet wurde. Die vorgeschlagenen Therapien konnten ebenso umfassend wie allgemein bleiben (z. B. die Landerziehungsheime als radikale Alternative zum öffentlichen Schulsystem) wie auch ganz konkrete schulpädagogische und didaktisch-methodische Gestalt annehmen (z. B. kollegiale Schulleitung, Arbeitsunterricht, Projektunterricht, Selbsttätigkeit). Beispiele für solche dichotome Argumentationsmuster, die zugleich die pädagogischen Schwerpunkte reformpädagogischer Praxis markieren, sind: Fachorientierung vs. Kindorientierung, Theorie vs. Leben, kognitives Lernen vs. ganzheitliches Lernen, Zersplitterung vs. Ganzheit (der Person), geschlossenes Curriculum vs. offener Unterricht, fremdbestimmtes Lernen vs. selbstbestimmtes Lernen, Lehrer als Dompteur vs. Lehrer als Kamerad und Begleiter, Schule als Zwangsanstalt vs. Schule als Lebensstätte der Jugend. Solche einfachen Gegenüberstellungen von „alt" und „neu" waren als Instrument für eine Erneuerungsbewegung wie die Reformpädagogik funktional und (medial) unverzichtbar.

Interessenvielfalt zeigt sich bei genauerer Betrachtung selbst auf dem Feld reformpädagogisch orientierter Schulpädagogik. Engagierte sich eine große Gruppe von Reformpädagogen für didaktisch-methodische, d. h. innere Reformen (Karstädt 1920), legten andere den Schwerpunkt

ihrer Arbeit auf die Reform der Schulstrukturen und des Schulsystems. Trotz der Unterschiede in den Begründungszusammenhängen und Schwerpunktsetzungen war der Kern nahezu sämtlicher reformpädagogischer Programme und Projekte die Orientierung der Lernprozesse am lernenden Subjekt und nicht an Lehrplänen oder an unterrichtlichen Methoden- und Phasenschemata. Reformpädagogik war wesentlich Schulpädagogik. Es ging den reformpädagogischen Akteuren darum, rezeptives in aktives und selbsttätiges Lernen zu verwandeln und dafür geeignete Lernumgebungen, didaktische und methodische Arrangements zu schaffen. „Arbeit" – manuelle wie geistige – galt dabei als Chiffre für selbsttätiges Lernen (Stichwort Arbeitsschule). Für die reformpädagogische Schulpädagogik als „Pädagogik vom Kinde aus" bezeichnet, galt dieser Grundsatz in adaptiver Varianz auch für außerschulische und Projekte der ‚neuen Erwachsenenbildung' wie z.B. für Fritz Klatts (1888–1945) Volkshochschulheim auf dem Darß, für das nordhessische, von Leonhard Nelson (1882–1927) und Minna Specht (1878–1961) gegründete sozialistische Bildungsprojekt für Kinder, Jugendliche und Erwachsen ‚Walkemühle' oder auch für Karl Wilkers (1885–1980) Berliner Fürsorgeprojekt „Lindenhof" mit straffälligen Jugendlichen. Waren solche Projekte im Vergleich zu reformpädagogischen Schulen quantitativ zwar in der Minderheit, so gehörten sie dennoch zum Grundbestand der Reformpädagogik und schöpften aus dem gleichen programmatischen, didaktischen und methodischen Fundus wie die Reformschulen. Reformpädagogische Projekte arbeiteten durchgehend anschluss- und nicht abschlussorientiert. Zu Recht sieht Tenorth in der Konstruktion pädagogischer Lernwelten die eigentliche Leistung der Reformpädagogen: „Die Pädagogen erfinden die Pädagogik neu und das Kind wird das Kriterium; für die Erziehung fordern sie Autonomie. Aber es bleibt natürlich professionell gestaltete Pädagogik, sie konstruiert nur bessere pädagogische Welten – nichts anderes meint Reformpädagogik" (Tenorth 2010b, S. 28).

Mit vielen guten Gründen kann man die Reformpädagogik somit historisch um die Wende zum und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verorten und sie als kollektives historisches Phänomen interpretieren, das pädagogisch wie politisch heterogen und auch international vernetzt war. Reformpädagogik manifestierte sich in einer reformpädagogisch veränderten Erziehungswirklichkeit in Schulen und außerschulischen Bildungsprojekten und war – in den Bilanzierungsversuchen erst neueren Datums zur Kenntnis genommen – programmatisch wie praktisch von Ambivalenzen geprägt. Denn nicht selten lassen sich in reformpädagogischen Programmen auch Heilslehren und (totalitäre) Erlösungsfantasien entdecken. Auch damit war sie Teil der Moderne.

In der umfangreichen Literatur finden sich auch andere Interpretationen und damit auch andere Epochen- und Phasenmodelle. So unterscheiden z.B. Benner, Kemper (2000–2007) drei Phasen der Reformpädagogik: 18. Jahrhundert bis zu den Preußischen Reformen (Phase 1); 1890–1933 bzw. 1950 (Phase 2); Bildungsreformen der Nachkriegs- und Nachwendezeit (Phase 3). Andere Rezeptionsgeschichten betrachten die Jahre 1933–45 gesondert als Phase der Destruktion und Weiterentwicklung (Schonig 2012). Aus ideen- resp. dogmengeschichtlichen Perspektive (vgl. Beitrag Oelkers) wird – zuweilen auch mit historisch-systematischem Anspruch – die Ansicht vertreten, dass sich Reformpädagogik über die Philanthropen des 18. Jahrhunderts sogar bis in die Antike zurückverfolgen ließe (Oelkers 1989, Koerrenz 2004, 2014). Diese Rede von der ‚Reformpädagogik vor der Reformpädagogik' (vgl. Beitrag Matthes, Schütze) ist jedoch irreführend, ignoriert sie doch, dass Reformen immer auch einen ganz konkreten Bezug zur je historisch-gesellschaftlichen Realität hatten. Denn dass etwa Comenius mit seinen Reformansätzen auf völlig andere gesellschaftliche Verhältnisse Bezug nahm als Rousseau und die Philanthropen, dass Pestalozzi andere soziale Probleme pädagogisch bearbeiten wollte

als etwa Hermann Lietz oder Fritz Karsen, ist sicher unstrittig. Um 1800 konnte höchstens antizipiert werden, was um 1900 Schulrealität war. Konkrete historische Realitäten erlebten die reformpädagogischen Akteure als krisenhafte Herausforderung und Impuls, nicht nur auf der Makroebene gesellschaftlicher Verhältnisse, sondern auch auf der Mikroebene beruflichen Selbstverständnisses. Diese hatten um 1900 zur Antike ebenso wenige Bezüge wie sie die westdeutschen Bildungsreformen (vgl. Beitrag Liebenwein) zu Reformprojekten der 1920er Jahre hatten. Selbst wenn Pädagogik immer Veränderungen intendieren sollte, ist sie damit nicht automatisch schon Reformpädagogik.

Gleichsam das Gegenstück einer solchen zeitlichen Entgrenzung ist die Idealisierung der Reformpädagogik zur guten Erziehung schlechthin oder ihre Monumentalisierung zur epochalen Welterziehungsbewegung, wie sie sich in der Nachfolge Nohls und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik teilweise in älteren Darstellungen findet (z. B. Scheibe 1994; Röhrs 2001; zusammenfassend Skiera 2010, S. 2 ff.).

Angesichts dieser Vielfalt an Deutungsmustern (vgl. auch Ullrich 1990, Schulze 2011, Oelkers 2011a) ist es zur Systematisierung und Orientierung in Anlehnung an Tenorth[1] hilfreich und konstruktiv, bei der Rede über Reformpädagogik pragmatisch zwei Lesarten der Reformpädagogik zu unterscheiden: eine historische und eine pädagogische. Historisch kann man die Wurzeln der Reformpädagogik mit guten Gründen in den sozialen Erneuerungsbewegungen um 1900 sehen und hier von „klassischer“ Reformpädagogik sprechen. Sie gab Antworten auf moderne Krisenerfahrungen. Pädagogisch eröffnete die Reformpädagogik den Akteuren praktische Handlungs- und Gestaltungsspielräume, die bis heute Impulse geben für eine Vielfalt anschlussorientierter Lern- und gelingender Entwicklungsprozesse.

2 Reformpädagogik in der Praxis

Reformpädagogik manifestierte sich erfolgreich vor allem als Schulpädagogik und erlebte nach dem Ersten Weltkrieg sowohl in Deutschland als auch international ihre Hochphase. Didaktisch-methodische Arrangements wie z. B. Freiarbeit, Gruppenarbeit, Wochenplan-, Stationen- oder Projektarbeit haben ihre Wurzeln ebenso in der internationalen Reformpädagogik wie Selbsttätigkeit, Methodenlernen, gestaltetes Schulleben, außerschulische Lernorte, altersheterogene Lerngruppen oder auch Schülermitwirkung und -selbstverwaltung (vgl. die Beiträge in Abschnitt 6 dieses Handbuches). Diese innovative schulpädagogische Vielfalt spiegelt sich u. a. in zeitgenössischen Sammelbänden mit programmatischen Titeln wie „Die neuen Schulen in Deutschland“ (Karsen 1924), „Deutsche Schulversuche“ (Hilker 1924) oder „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme“ (Karsen 1923). Auch die zeitgenössischen pädagogischen Zeitschriften zeugen von einem vielgestaltigen reformpädagogischen Schulalltag (zu internationalen Projekten vgl. Skiera 2010, Oelkers 2010a). In Deutschland gab es mindestens 200 empirisch nachgewiesene Reform- und Versuchsschulen (Schmitt 1993a,b; Karstädt 1928), über deren pädagogische Praxis wir inzwischen durch bildungshistorische Detailstudien gut informiert sind. Die Mehrzahl dieser Reform- und Versuchsschulen waren – bei 17 empirisch belegten höheren Reformschulen – öffentliche

1 Tenorth (2012, S. 13) unterscheidet drei Gestalten resp. Lesarten des Begriffes Reformpädagogik: „historisch, als längst versunkene pädagogische Reformaktivitäten im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert vor allem in Westeuropa und den USA; aktuell, als Etikett für eine Vielzahl durchaus heterogener Programme ‚guter‘ Erziehung, auf die historische Reformpädagogik meist nur noch locker bezogen; diskursiv, als eine professionell gepflegte, sich selbst anregende Überlieferung“.

Volksschulen. Sie lagen als einfache Dorfschulen auf dem Land und als städtische Volksschulen in Reformzentren wie Berlin, Hamburg und Bremen (zu städtischen Versuchsschulen Lehberger 2012; zu ländlichen Link 2012a). Hinzu kamen um 1930 in Preußen, Braunschweig und Thüringen insgesamt 296 weltliche Sammelschulen; das sind Volksschulen, die von Kindern besucht wurden, die vom Religionsunterricht abgemeldet worden waren. Die über 50 Sammelschulen in Berlin, von denen elf als Lebensgemeinschaftsschulen anerkannt waren, galten aus zeitgenössischer Sicht als „Stützpunkte der Schulreform" (Hansen-Schaberg 2012, S. 1–2; dies. 1999). Rechnet man zu diesen rund 500 reformpädagogischen Schulen noch die nachgewiesenen 1.103 Versuchsklassen in 24 Städten mit insgesamt 40.149 Schülerinnen und Schülern hinzu (Schmitt 1998), dann wird zwar deutlich, dass bei einer Gesamtzahl von rund 58.000 öffentlichen Schulen (um 1930) mit ca. 7,5 Mio. Schülern die Reformschulen statistisch eher zu vernachlässigen waren. Doch man darf die Impuls- und Multiplikatoreneffekte der Reform- und Versuchsschulen nicht unterschätzen. So konnte Schmitt sogar für die höheren Schulen, die u. a. wegen der Abiturregelungen nicht unbedingt als Hort der Reform galten, reformpädagogische Einflüsse vor allem im didaktisch-methodischen Bereich (innere Reform) in nicht unerheblichem Ausmaß nachweisen (1998; 1993a, S. 21 ff.). Wenn selbst in Weimarer Lehrplänen reformpädagogische Elemente nachweisbar sind (Keim; Schwerdt 2013, S. 731 ff.) und wenn die Zahl der Versuchsschulen sich zwischen 1927 und 1932 gar verdoppelte (Schmitt 1993a), dann wird deutlich, dass Reformpädagogik nichts mit Exotik zu tun hatte, sondern ein Kennzeichen moderner Schulpädagogik geworden war. So ging es nachweislich ab Mitte der 1920er Jahre nicht mehr um die Entdeckung von Neuland, sondern um „die Implementierung bereits erprobter Konzepte in Regelschulen" (Schwerdt 2013, S. 977), vor allem auch weil eine äußere Schulreform (Strukturreform, Einheitsschulkonzepte) politisch nicht durchgesetzt werden konnte.

Im Sammelband „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme" systematisierte Fritz Karsen (1923) die behandelten Schulen nach *organisatorischen Schulversuchen*, nach *methodischen Schulversuchen*, nach *Schulen neuer Gesinnung* (Landerziehungsheime, Waldorfschule) sowie unter der Überschrift *„Die revolutionäre Schule"*, womit er die Lebensgemeinschaftsschulen v. a. in Berlin, Hamburg und Bremen meinte. Mit dieser Systematik bildete Karsen ziemlich genau das reformpädagogische Selbstverständnis und auch die Reformschwerpunkte der historischen Reformschulen ab. (Schulische) Reformpädagogik umfasste demnach sowohl didaktisch-methodische Reformen wie Reformen der Organisation und der pädagogischen Orientierung, obwohl oder gerade weil die äußere Schulreform zu Beginn der Weimarer Republik gescheitert war. Die Reformpraxis erscheint in vielen zeitgenössischen Berichten als unabgeschlossener Prozess, als von Selbstreflexion und -evaluation begleitete rollende Reform.

Die Verbreitung reformpädagogischer Konzepte und praktischer Ansätze wurde maßgeblich dadurch ermöglicht, dass die Reform- und Versuchsschulen (auch international) über Personen und Medien vernetzt waren (vgl. die graphische Darstellung bei Schmitt 1998, S. 632), und damit sozusagen eine Reformstrategie „von unten" verfolgten; vergleichbar mit heutigen Netzwerken wie dem Verbund reformpädagogischer Schulen „Blick über den Zaun" (vgl. Beitrag Brügelmann). Regional lassen sich Sickereffekte nachweisen (Keim/Schwerdt 2013, S. 731 ff.). Für Austausch, Vernetzung und Verbreitung sorgte nicht zuletzt auch das Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, das ab 1915 durch seine breit angelegte Veranstaltungs- und Vortragstätigkeit „als kommunikatives Zentrum und Multiplikator der inneren Schulreform" (Schmitt 1998, S. 621) interpretiert werden kann. Im Jahr 1922 wurden z. B. in 65 Städten rund 1.750 Vorträge, Lehrproben und Übungen abgehalten, die von rund 80.000 Lehrerinnen und

Lehrern besucht wurden. Einen Schwerpunkt bildeten dabei Veranstaltungen zu Didaktik und Methodik, vor allem zum Arbeitsunterricht (vgl. Schmitt 1998, S. 624). Eine ähnliche Multiplikatorenfunktion hatte das erst 1931 als Stätte vergleichender Erziehungswissenschaft gegründete (und zwei Jahre später von den Nationalsozialisten umfunktionierte) *Institut für Völkerpädagogik* in Mainz, das durch Lehrmittelausstellungen, Dauerausstellungen reformpädagogischer Schulen und Projekte (*Deutsche Pädagogische Schau, Internationale Pädagogische Schau*), durch Vortragsveranstaltungen und praktische Lehrproben reformpädagogisch orientierte Pädagogen zusammenführte (Link 2007). Reformpädagogik war zum Ende der Weimarer Republik hin zum Synonym für moderne Pädagogik und Didaktik geworden; ein Faktum, das auch aus Sicht der biographisch orientierten Lehrerforschung bestätigt werden kann (Schonig 1994a).

Mit einem Beispiel möchte ich anreißen, warum es – historisch und pädagogisch – lohnenswert ist, sich v. a. mit der Praxis reformpädagogischer Schulen auseinanderzusetzen. Nicht etwa die demokratisch orientierten Hamburger, Bremer oder Berliner Versuchs- und Gemeinschaftsschulen (Lehberger 2012) habe ich ausgewählt, auch nicht eine ländliche Reformschule, die kurz nach der Einführung des modernen Massenmediums selbst Rundfunksendungen gestaltete (Link 2012a), sondern ausgewählt habe ich Peter Petersens Jenaplan (Fauser u. a. 2012; vgl. auch die Beiträge Retter, Bitterlich). Denn an der Jenaer Universitätsübungsschule bündeln sich zahlreiche Elemente der Reformpädagogik und ihrer Diskussion. Den ab 1923 entwickelten Jenaplan band Petersen in eine Neueuropäische Erziehungsbewegung (1926) ein und verstand ihn als Plan für „eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung" (1930). Reformpädagogische Charakteristika des Jenaplans sind: jahrgangsübergreifende Stammgruppen aus drei bzw. zwei Schuljahren statt Jahrgangsklassen; Schulwohnstube als Arbeits- und Lebensraum statt Klassenzimmer; Wochenarbeitsplan mit einer ritualisierten und rhythmisierten Gliederung statt Stundenplan; Gruppenunterricht statt Lehrgang als Kern des Unterrichts; kindgerechte Lern- und Arbeitsmethoden; Leistungsberichte statt Ziffernzensuren; Feste und Feiern als Bestandteile eines gestalteten Schullebens. Die Jenaer Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule verband Elemente innerer und äußerer Schulreform. Das Hauptziel dieser pädagogischen Praxis war die Erziehung zur Gemeinschaft und durch die Gemeinschaft. Tatsächlich stellt sich der Jenaplan als Synthese der internationalen Reformpädagogik dar. Ganzheit, Gemeinschaft, Gruppe, eine Schule für alle, Arbeit, Spiel, Feier – das sind Vokabeln, die sich in beinahe sämtlichen internationalen Reformschulen nachweisen lassen. Von anderen Reformschulen unterschied sich der Jenaplan aber durch die wissenschaftliche Begleitung des Reformversuchs. Obwohl Jenaplanschulen noch heute zu den bekannten Reformschulen zählen – in großer Zahl in den Niederlanden – ist der Jenaplan vor allem wegen Petersens Demokratieverständnis heftig umstritten. Die Tatsache, dass es Jenaplanschulen sowohl in der NS-Zeit gab als auch die Tatsache, dass Petersen den Jenaplan nach 1945 in der SBZ als Schulmodell in die Diskussion brachte, hat eine kontroverse Debatte entfacht, die nun schon seit über 30 Jahren anhält. Hier zeigt sich eine Ambivalenz der Reformpädagogik, die nicht nur für Petersen und den Jenaplan charakteristisch ist (vgl. Beitrag Dudek). Kreiste die Debatte vor allem um die Frage des Demokratieverständnisses in Petersens Konzeption, so gab jüngst eine Untersuchung der pädagogischen Praxis der Jenaer Übungsschule diesen Debatten (vgl. Retter 1996) eine überraschende Wendung. Auf der Grundlage eines detaillierten Berichtes des ersten Lehrers der Universitätsschule, der den pädagogischen Alltag maßgeblich bestimmte und gestaltete, unterzieht Fauser (2012) die pädagogische Praxis der frühen Jenaplanschule u. a. mit den Maßstäben des gegenwärtigen Deutschen Schulpreises (vgl. Beitrag Klein, van Ackeren) einer demokratiepädagogischen Qualitätsanalyse. Die Ergebnisse seiner detailgenauen Analyse sind

überraschend und unerwartet: „Aus heutiger Sicht lässt sich die Praxis der Universitätsschule der Weimarer Zeit als überzeugend und umfassend demokratiepädagogisch durchgebildete Lebensform begreifen, die den Prinzipien gegenwärtigen demokratiepädagogischen Denkens nicht nur genügt, sondern als exemplarische und richtungweisende Realisierung dieser Prinzipien angesehen werden kann." (S. 225 f.) Abgesehen davon, ob diese sehr weitgehende Interpretation wirklich zutreffend ist, zeigen Fausers Analysen aber vor allem eins: Nicht das Modell des Jenaplans steuerte die Praxis, sondern diese Praxis prägte das Modell – und prägt es bis heute. Mithin ein Befund, der auf die Dignität sowie die Effekte reflektierter reformpädagogischer Praxis verweist. Rückt man die Praxis und nicht ausschließlich die Programmatik der Reformpädagogik ins Zentrum historisch-empirischer Analysen, dann wird unschwer erkennbar, dass sich in den Schulen der klassischen Reformpädagogik ein Spektrum schulpädagogischer, didaktischer, methodischer und schulorganisatorischer Arrangements zeigt, das gegenwärtig innerhalb einer Theorie der Schulentwicklung (vgl. Beitrag Rolff) mit teils anderen Begriffen, v. a. aber ohne Referenz auf die historisch-empirische Schulforschung resp. die Reformpädagogik diskutiert wird. Gerade in solchen Praxisanalysen liegt das pädagogische Potenzial der klassischen Reformpädagogik (Link 2012b).

3 Rezeptionsgeschichte

So naheliegend wie die gerade formulierte These erscheinen mag, bis hierher hat die Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik einen langen Weg zurückgelegt. Diese Rezeptionsgeschichte (vgl. auch Ullrich 1990) pendelt zwischen naiver Idealisierung, einseitiger Kanonisierung und beißender Kritik. Auch von Polemik ist sie nicht frei. „Reformpädagogik – Bücherweisheit oder Schulrealität?" – so fragte Bruno Schonig zugespitzt in einer Rezension zweier neuerer Publikationen zur Reformpädagogik und verband damit „Anmerkungen zu zwei historisch-pädagogischen Ansätzen, sich mit der Pädagogik in der Weimarer Republik auseinanderzusetzen" (Schonig 1994b). Die beiden Bücher, die er rezensierte, waren Oelkers „Kritische Dogmengeschichte" (Oelkers 1989) und der Sammelband „Die alte Schule überwinden" (Amlung u. a. 1993). Dieser Sammelband steht für einen Paradigmenwechsel in der Erforschung der Reformpädagogik. Waren die Darstellungen zur Reformpädagogik bis dahin weitgehend ideengeschichtlich bzw. ideologiekritisch orientiert und folgten sie einer Deutung, die Herman Nohl bereits 1933 als reformpädagogische Bewegung konstruiert hatte, so nahm der Sammelband zu den Versuchsschulen der Weimarer Republik eine neue Perspektive ein: Als Quellen dienten nun nicht mehr nur Schriften und Programme einiger weniger Protagonisten der Reformpädagogik, sondern auf der Grundlage neu erschlossener Quellengattungen (z. B. Schulakten, Schülerarbeiten, Protokolle, Fotografien) wurde besonders die pädagogische Praxis der historischen Reformschulen realgeschichtlich im sozialen Kontext untersucht. In der Folge dieses Paradigmenwechsels hat sich die Erforschung der historischen Reformpädagogik ausdifferenziert. Konnte man vor Jahren noch konstatieren, dass die Rezeption der Reformpädagogik von einer Reihe selektiver Wahrnehmungen – Reduktion auf wenige Repräsentanten und Modelle; Beschneidung des breiten, durchaus heterogenen Spektrums gesellschaftlicher und pädagogischer Motive; Ausblendung der historischen Rahmenbedingungen; Beschränkung auf Ideen bei Nichtbeachtung der Praxis – geprägt war (Haubfleisch, Link 1993), so sind wir durch schulhistorische, biographische und regionalgeschichtliche Studien inzwischen recht gut informiert über die tatsächliche pädagogische Praxis reformpädagogischer Schulen und Projekte in ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit.

Auch über die Internationalität der Reformpädagogik sind wir inzwischen differenzierter und nicht nur aus der Perspektive teilnehmender Beobachtung (Röhrs; Lenhart 1994; Röhrs 2001) im Bilde (Oelkers, Osterwalder 1999; Oelkers 2010a; Koslowski 2013). Vor dem Hintergrund der ausdifferenzierten Perspektiven auf die Reformpädagogik wurden schließlich auch neuere Überblicksdarstellungen vorgelegt. Die sechsbändige Reihe „Reformpädagogische Schulkonzepte" (Hansen-Schaberg 2012) thematisiert Geschichte und Rezeption der Reformpädagogik (1), die Landerziehungsheim-Pädagogik (2), die Jenaplan-Pädagogik (3), die Montessori-Pädagogik (4), die Freinet-Pädagogik (5) sowie die Waldorf-Pädagogik (6). Unschwer erkennbar sind dies klassische Richtungen der Reformpädagogik, die hier nicht allein aus bildungshistorischer Perspektive behandelt werden, sondern auch in ihrer aktuellen schulpädagogischen Relevanz kritisch beleuchtet werden.

Ganz ähnlich erweitert die „kritische Einführung" in die „Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart" von Skiera (2010) den traditionellen Kanon der Reformpädagogik. Er macht sich zu Recht stark für einen „mehrperspektivischen Blick" (S. 28) auf den Gegenstand und plädiert für eine unverkürzte Wahrnehmung der „Grundzüge der Reformpädagogik in ihrer Vielfalt, Widersprüchlichkeit und Ambivalenz" (S. 473). Im Gegensatz zu älteren Darstellungen informiert diese u. a. auch über sozialistische, dezidiert demokratische und auch psychoanalytisch/psychologisch orientierte internationale Projekte als konstitutive Strömungen der Reformpädagogik.

Den gegenwärtig umfassendsten und profundesten Überblick zur „Reformpädagogik in Deutschland" bietet das von Wolfgang Keim und Ulrich Schwerdt herausgegebene zweibändige gleichnamige Handbuch (2013). Auf insgesamt über 1.200 Seiten werden „Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse" (Band 1) sowie „Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen" (Band 2) thematisiert. Hier verschränken und ergänzen sich somit richtigerweise die ideengeschichtliche und die realgeschichtliche Perspektive auf die Reformpädagogik in dem Versuch, dieses komplexe und auch widersprüchliche Phänomen für den deutschsprachigen Raum im historischen Kontext zu bilanzieren. Allein ein Blick in das Inhaltverzeichnis der Bände konturiert schon das thematische Spektrum und die Vielgestaltigkeit dessen, was unter dem Begriff Reformpädagogik subsumiert wird. So werden als gesellschaftliche Kontexte der Reformpädagogik zum Beispiel die Arbeiter-, Frauen-, Jugend- und Friedensbewegungen ebenso diskutiert wie die Konservative Revolution, die Erziehungswissenschaft oder die Psychologie; als reformpädagogische Leitideen werden u. a. Entwicklung, Kindorientierung, Ganzheit, Selbsttätigkeit, Gemeinschaft und Gesellschaft, Macht und Grenzen der Erziehung behandelt; kenntnisreiche Überblicke zu Praxisfeldern (u. a. Schule, Berufsbildung, Sozialpädagogik) werden ergänzt durch Studien zu pädagogischen Handlungsmustern wie z. B. Unterricht, Arbeit, Spiel, Kunst oder Fahrten und Lager. Die Struktur des Handbuches verdeutlicht zugleich, wie sinnvoll und notwendig es ist, zwischen einer historischen und einer pädagogischen Gestalt und Rezeption der Reformpädagogik zu unterscheiden. Unter eben dieser Perspektive können auch die beiden Sammelbände von Herrmann, Schlüter (2012) und Fitzner u. a. (2012) vergleichend gelesen werden.

4 Fazit

Mit der analytischen Unterscheidung einer historischen und einer pädagogischen Rezeption und Lesart der Reformpädagogik lässt sich die eingangs angedeutete, teils verwirrende Vielfalt an Zugängen und Interpretationen systematisieren. Historisch war die Reformpädagogik eine Antwort auf Krisenerfahrungen an der Wende zum 20. Jahrhundert. Sie manifestierte sich pro-

grammatisch wie praktisch vor allem als Schulpädagogik erfolgreich. Die Antworten, die sie auf diese historischen Krisenerfahrungen gab, waren zeitgenössisch verankert. Daher ist es nicht weiter überraschend, dass es auch in der Reformpädagogik Entwürfe gab, die auf die komplexen und pluralen Herausforderungen der Moderne genau wie manche politischen Entwürfe im 20. Jahrhundert mit vereinfachenden Ordnungs- und Heilsideologien reagierten. Diese konnten auch totalitäre Züge annehmen, wenn die Akteure nicht zwischen Pädagogik und Politik differenzierten und pädagogische Handlungsfelder leichtfertig politisierten. Eine empirische Analyse der pädagogischen Praxen in Projekten der klassischen Reformpädagogik zeigt häufig nicht nur eine Differenz zur programmatischen Stilisierung, sie zeigt vor dem Hintergrund internationaler Vernetzung vor allem, dass Reformpädagogik zwischen den beiden Weltkriegen ein Zeugnis moderner (Schul-)Pädagogik, Didaktik und Methodik war. Schulische Reformpädagogik war State of the Art. Dies erklärt auch, warum es – lange Zeit ignoriert oder geleugnet – reformpädagogische Kontinuitäten über 1933 und 1945 hinaus gab (Lehberger 1993, 1994, 1995; Dühlmeier 2004; vgl. auch Beiträge Dudek, Pehnke), sofern die reformpädagogischen Akteure politisch nicht fest in demokratischen Kontexten verankert waren. Peter Petersen und sein Jenaplan ist nur *ein* Beispiel dafür.

Pädagogisch war (und ist) die Reformpädagogik ein Cluster pädagogischer, didaktischer und methodischer Modelle und – vor allem – Praxen, mit denen sich subjektorientierte Lernwelten konstruieren und innerschulische Reformprozesse initiieren und erfolgreich gestalten lassen. Die reformpädagogischen Schulen waren vielfach selbstwirksame Schulen. Die klassische Reformpädagogik hat bereits – mit zeitbedingten Ausprägungen und Terminologien – vieles von dem vorweggenommen, was gegenwärtig im Kontext einer Theorie der Schulentwicklung diskutiert wird. Die kritisch-konstruktive Ausschöpfung dieses Potenzials steht indes erst am Anfang.

Quellen und Literatur

Quellen

Hilker, Franz (Hrsg.) (1924): Deutsche Schulversuche. Berlin: C. A. Schwetschke.
Karsen, Fritz (1923): Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig: Dürr.
Karsen, Fritz (Hrsg.) (1924): Die neuen Schulen in Deutschland. Langensalza: Beltz.
Karstädt, Otto (1920): Methodische Strömungen der Gegenwart. 3. Aufl. Langensalza: Beltz.
Karstädt, Otto (1928): Versuchsschulen und Schulversuche. In: Nohl, Herman; Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, 5 Bände, Bd. 4. Langensalza: Beltz. S. 333–364.
Nohl, Herman (1933): Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In: Nohl, Herman; Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. 5 Bände. Bd. 1. Langensalza: Beltz. S. 302–374.
Petersen, Peter (1926): Die neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar: Böhlau.
Petersen, Peter (1930): Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grund-sätzen neuer Erziehung. Der Jena-Plan. Weimar: Böhlau.

Literatur

Amlung, Ullrich; Haubfleisch, Dietmar; Link, Jörg-W.; Schmitt, Hanno (Hrsg.) (1993): „Die alte Schule überwinden". Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: dipa-Verl.
Baader, Meike Sophia (2005): Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim: Juventa-Verl.
Benner, Dietrich; Kemper, Herwart (Hrsg.) (2000–2007): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. 3 Bde. u. 3 Quellenbändede. Weinheim, Basel: Betz.
Böhm, Winfried (Hrsg.) (1993): Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik. Würzburg: ERGON-Verl.

Böhm, Winfried (2012): Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren. Montessori, Waldorf und andere Lehren. München: C. H. Beck.
Böhm, Winfried; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (1995): Reformpädagogik kontrovers. Würzburg: ERGON-Verlag.
Döpp, Robert (2003): Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit. Münster: Lit.
Dühlmeier, Bernd (2004): Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Fauser, Peter; John, Jürgen; Stutz, Rüdiger unter Mitwirkung von Christian Faludi (Hrsg.) (2012): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven. 1. Aufl. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
Fauser, Peter (2012): Eine demokratische Schule? Die Universitätsschule Jena in ihrer Weimarer Gründungszeit. Versuch einer demokratiepädagogischen Qualitätsanalyse ihrer Praxis. In: Fauser u. a. (2012). S. 161–226.
Fitzner, Thilo; Kalb, Peter E.; Risse, Erika (Hrsg.) (2012): Reformpädagogik in der Schulpraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Flitner, Andreas (1992): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts: Jenaer Vorlesungen. Mit einem Beitrag von Doris Knab. Originalausg. München: Piper. Nachdr. der erw. Neuausg. des Piper-Verl. Weinheim, Basel: Beltz 2001.
Hansen-Schaberg, Inge (1999): Koedukation und Reformpädagogik. Untersuchung zur Unterrichts- und Erziehungsrealität in Berliner Versuchsschulen der Weimarer Republik. Berlin: Weidler Buchverlag.
Hansen-Schaberg, Inge (2005): Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.) (2012): Reformpädagogische Schulkonzepte. 6 Bände. Band 1: Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Vormals: Hansen-Schaberg, Inge; Schonig, Bruno (Hrsg.) (2002 und 2. Auflage 2007): Reformpädagogische Schulkonzepte. 6 Bände. Band 1: Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (1).
Haubfleisch, Dietmar; Link, Jörg-W. (1993): Pragmatische Auswahlbibliographie. In: Amlung u. a. (1993). S. 289–293.
Herrmann, Ulrich; Schlüter, Steffen (Hrsg.) (2012): Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Herrmann, Ulrich (2014): Reformpädagogik: Impulse und Wirksamkeit im 20. Jahrhundert – neue Herausforderungen im 21. Jahrhundert. In: Pädagogische Rundschau, 68, S. 693–708.
Keim, Wolfgang; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.) (2013): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. (1890–1933). Frankfurt am Main: Lang.
Keim, Wolfgang; Schwerdt, Ulrich (2013): Schule. In: Keim, Schwerdt (2013). S. 657–775.
Keim; Wolfgang; Schwerdt, Ulrich; Reh, Sabine (Hrsg.) (2016): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Kerbs, Diethart; Reulecke, Jürgen (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933. Wuppertal: P. Hammer.
Koerrenz, Ralf (2004): Reformpädagogik. Studien zur Erziehungsphilosophie. Jena: IKS.
Koerrenz, Ralf (2014): Reformpädagogik. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh.
Koslowski, Steffi (2013): Die New Era der New Education Fellowship. Ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Kunert, Hubertus (1973): Deutsche Reformpädagogik und Faschismus. Hannover, Darmstadt, Dortmund, Berlin: Schroedel.
Lehberger, Reiner (Hrsg.) (1993): Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik. Hamburg: Curioverl. Erziehung und Wiss.
Lehberger, Reiner (Hrsg.) (1994): Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit. Hamburg: Curioverl. Erziehung und Wiss.
Lehberger, Reiner (1995): Schulen der Reformpädagogik nach 1945. Hamburg: Curioverl. Erziehung und Wiss.
Lehberger, Reiner (2012): Die städtischen Versuchsschulen in der Weimarer Republik. In: Hansen-Schaberg (2012), Bd. 1, S. 89–126.
Link, Jörg-W. (1999): Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968). Hildesheim: Lax.
Link, Jörg-W. (2006): Pädagogischer Widerstand? Adolf Reichweins „Schaffendes Schulvolk“ im Kontext nationalsozialistischer Landschulreform. In: Miller-Kipp, Gisela; Zymek, Bernd (Hrsg.): Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 53–69.
Link, Jörg-W. (2007): Das Institut für Völkerpädagogik in Mainz (1931–1933): Eine Fußnote in der Geschichte Vergleichender Pädagogik in Deutschland? In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 13, S. 167–186.
Link, Jörg-W. (2012a): Ländliche Reformschulen in ihrer Konzeption und Praxis zwischen 1918 und 1945. In: Hansen-Schaberg (2012), Bd. 1, S. 145–191.

Link, Jörg-W. (2012b): Neubewertung der Reformpädagogik? Fritz Karsen „Die neuen Schulen in Deutschland“ (1924) revisited. In: Herrmann; Schlüter (2012), S. 30–46.
Neuhäuser, Heike (Hrsg.) (2000): Demokratische Reformpädagogik. Frankfurt am Main: Lang.
Oelkers, Jürgen (1989): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. (2. Aufl. 1992, 3. Aufl. 1996) Weinheim: Juventa Verlag.
Oelkers, Jürgen (2010a): Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
Oelkers, Jürgen (2010b): Was bleibt von der Reformpädagogik? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 16.3.2010.
Oelkers, Jürgen (2011a): Replik auf Theodor Schulze. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, S. 780–785.
Oelkers, Jürgen (2011b): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz (Hrsg.) (1999): Die neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik. Bern u. a.: Lang.
Retter, Hein; Petersen, Peter (1996): Peter Petersen und der Jenaplan. Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit; Berichte, Briefe, Dokumente. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
Retter, Hein (Hrsg.) (2004): Reformpädagogik. Neue Zugänge, Befunde, Kontroversen. Bad Heilbrunn/Obb: J. Klinkhardt.
Retter, Hein (2010): Klassische Reformpädagogik im aktuellen Diskurs. Jena: IKS Garamond.
Röhrs, Hermann (2001): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. 6. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz.
Röhrs, Hermann; Lenhart, Volker (Hrsg.) (1994): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Lang.
Rülcker, Tobias; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (1998): Politische Reformpädagogik. Bern: Lang.
Scheibe, Wolfgang (Hrsg.) (1994): Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung. 10. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
Schmitt, Hanno (1993a): Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik. Perspektiven ihrer Erforschung. In: Amlung u. a. (1993). S. 9–31.
Schmitt, Hanno (1993b): Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation zwischen Aufklärung und Gegenwart. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 1, S. 153–178.
Schmitt, Hanno (1998): Zur Realität der Schulreform in der Weimarer Republik. In: Rülcker; Oelkers (1998). S. 619–643.
Schonig, Bruno (1973): Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung. Weinheim: Beltz.
Schonig, Bruno (1994a): Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914–1961. Frankfurt am Main: Lang.
Schonig, Bruno (1994b): Reformpädagogik – Bücherweisheit oder Schulrealität? Anmerkungen zu zwei historisch-pädagogischen Ansätzen, sich mit der Pädagogik in der Weimarer Republik auseinanderzusetzen. In: Mitteilungen und Materialien (42). S. 79–88.
Schonig, Bruno (2012): Die Einheit von „Kopf und Herz“ als pädagogisches Prinzip. Grundlinien der Rezeption der Reformpädagogik. In: Hansen-Schaberg (2012), Bd. 1, S. 15–58.
Schulze, Theodor (2011): Thesen zur deutschen Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (5), S. 760–779.
Schwerdt, Ulrich (2013): Unterricht. In: Keim/Schwerdt (2013), S. 949–1009.
Shirley, Dennis (2010): Reformpädagogik im Nationalsozialismus. Die Odenwaldschule 1910 bis 1945. Weinheim, München: Juventa.
Skiera, Ehrenhard (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München: Oldenbourg.
Tenorth, Heinz-Elmar (1994): „Reformpädagogik“ – erneuter Versuch ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 585–604.
Tenorth, Heinz-Elmar (2010a): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 5. Aufl. Weinheim: Juventa.
Tenorth, Heinz-Elmar; Oelkers, Jürgen (2010b): Notwendig oder überflüssig? Pro und Kontra: Brauchen wir heute noch Reformpädagogik? In: Erziehung und Wissenschaft. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung/Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW 62 (2010), 6, S. 28–29.
Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Wurzeln der Reformpädagogik. In: Fitzner u. a. (2012). S. 13–18.
Tenorth, Heinz-Elmar (2013): Erziehungswissenschaft – Kontext und Akteur reformpädagogischer Bewegungen. In: Keim, Schwerdt (2013). S. 293–326.
Ullrich, Heiner (1990): Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik 36, 893–918.

Studie 2
Reformpädagogik und staatliche Schulreform

1 Einleitung

„Eine Darstellung der deutschen Schulversuche der letzten zwei Jahrzehnte ergibt ein buntes Bild pädagogischer Meinungen und Gestaltungen, in dem sich kaum der theoretisch gebildete und praktisch erfahrene Fachmann, geschweige denn der Laie, zurechtfinden kann“ (Hilker 1924, S. 1). Wenn Franz Hilker (1881–1961), als Schulrat und Abteilungsleiter im Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht gewiss einer der besten Kenner der deutschen Schulreform, einleitend zu seinem Sammelband „Deutsche Schulversuche“ unter der Überschrift „Grundriss der neuen Erziehung“ eine solche Unübersichtlichkeit konstatiert, dann ist dies zweifellos ein Indiz dafür, dass seit der Wende zum 20. Jahrhundert recht viel Bewegung in die deutsche Schullandschaft gekommen war. Reformpädagogik, verstanden als Krisenbearbeitungsmuster im Prozess der Moderne (vgl. Tenorth i. d. Bd.), war vor allem als Schulpädagogik erfolgreich und manifestierte sich als innovative schulpädagogische Praxis augenscheinlich in zahlreichen Reform- und Versuchsschulen. Hilkers Sammelband wollte folglich ordnen und Orientierung bieten. Ähnlich angelegt sind zwei weitere Sammelbände, die Fritz Karsen (1885–1951) im gleichen Zeitraum publizierte: „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme“ (1923) und „Die neuen Schulen in Deutschland“ (1924). Als Leiter der reformpädagogischen Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln und Mitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer war Karsen ein ebenso ausgewiesener Kenner der Schulreform wie Hilker. Offenbar gab es umfangreiche pädagogische Entwicklungen im deutschen Schulsystem, über die die Fachwelt ebenso wie die pädagogisch interessierte Öffentlichkeit informiert werden sollte. Um welche Schulversuche, Versuchsschulen und neuen Schulen handelte es sich dabei? Welche pädagogischen Modelle und Praxen waren berichtenswert? Und warum? Welche Funktionen hatten diese Schulen? Diese Hauptfragen bilden den Kern des folgenden Überblicks.

2 Begriffe und Perspektiven

Das Thema Schulreform bezieht sich auf „die rechtliche Verfasstheit, die institutionellen Ziele, das pädagogische Profil und die didaktisch-methodischen Akzente“ (Grunder 2015, S. 11) von Schule und begleitet die Schule, seitdem sie sich als gesellschaftliche Institution etabliert hat. Grundsätzlich lässt sich zwischen äußerer und innerer Schulreform unterscheiden. Mit äußerer Schulreform ist in der Regel eine Reform der Strukturen von Schule bzw. des gesamten Bildungssystems gemeint. Sie wird politisch initiiert. Innere Reformen hingegen beziehen sich meist auf die Veränderung didaktisch-methodischer Lehr-Lern-Arrangements, auf innerschulische Organisationsstrukturen und Abläufe oder auf pädagogische Profile. Sie lassen sich unabhängig von äußeren Reformen beobachten, können aber auch parallel mit ihnen verlaufen und ebenfalls auch politisch initiiert sein. Unterscheiden lässt sich daher zwischen einer Reform von unten, die meist von den pädagogischen Akteuren einer Einzelschule (oder eines Verbundes von Schulen) ausgeht, und einer Reform von oben, die bildungspolitisch angestoßen wird.

Gegenwärtig spricht man statt von Schulreform meist von Schulentwicklung und betont damit auch eine veränderte Steuerung im Bildungssystem: Die Einzelschule rückt als Akteur mehr ins Zentrum, die staatliche Steuerung tritt zurück.
Schulreformen, so Grunder mit einem historischen Horizont von gut zwei Jahrhunderten, tragen „immer das Versprechen nach einer Verbesserung eines als nicht ideal beurteilten Zustandes in sich“ (2015, S. 11). Unter einer systematischen Perspektive kann man zwischen Normalfall und Sonderfall unterscheiden. Schulreformprozesse zeigen sich im historischen Verlauf als Abfolge von Normal- und Sondersituation, denen jeweils gesellschaftliche Krisen folgen bzw. vorangehen, wenn Schule pädagogisch nicht mehr funktional auf Politik bezogen ist (Grunder 2015, S. 12 f.). Solche Krisensituationen sind in modernen Gesellschaften geprägt von Modernisierung und Modernitätskritik (vgl. Tenorth i. d. Bd.). Neben politischen wurden auch pädagogische Maßnahmen zur Bearbeitung solcher Krisensituationen eingesetzt. In den pädagogischen Reformprozessen wandeln sich ältere Normalpädagogiken (Normalfall) zu neuen „Reformpädagogiken“ (Sonderfall), die dann auch wieder zu Normalpädagogiken werden konnten (Grunder 2015, S. 18). Eine solche historische Konstellation war auch seit der Wende zum 20. Jahrhundert international zu beobachten und zeigte sich in Deutschland politisch dann nach dem Ersten Weltkrieg mit der Gründung der ersten deutschen Demokratie. Die Zeit der Weimarer Republik gilt auch international als Hochphase der Reformpädagogik. Ein zeitgenössisches pädagogisches Fachlexikon beschreibt unter den synonym gebrauchten Stichworten „Versuchsschulen, Schulversuche“ verschiedene Reformansätze in Deutschland und im Ausland und bewertet sie der historischen Sondersituation entsprechend als „Forderung der Reformpädagogik“ (Stocker 1932, Sp. 1196). Unterschieden werden Versuchsschulen im Bereich des öffentlichen Schulsystems, die zum Teil regional zusammengefasst seien, von Schulversuchen in Privatschulen, die sich zur Erprobung pädagogischer Reformideen besonders eignen würden, da sie nicht so sehr von behördlichen Reglementierungen gehemmt seien (ebd., Sp. 1195). Die Neuerungen, die sich in Versuchsschulen und Schulversuchen bewährt hätten, pflegten sich dann „allmählich auf das gesamte Schulsystem auszubreiten“ (ebd., Sp. 1195). Den Versuchsschulen wurde somit eine experimentelle Impulsfunktion zugedacht. Exakt dies war auch der Zusammenhang, den der eingangs zitierte Hilker zwischen „Versuchsschulen und allgemeine(r) Schulreform“ als Anspruch formulierte: „Die neuen Schulen müssen Keimzellen für die Umgestaltung unseres ganzen Schulwesens werden“ (Hilker 1924, S. 448).

3 Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

Mit der Gründung der Weimarer Republik und der Annahme der Weimarer Reichsverfassung im August 1919 waren bildungspolitische Hoffnungen auf eine umfassende Reform des Bildungssystems verknüpft. Gleichwohl waren die Bedingungen für eine umfassende Schulreform trotz des politischen Aufbruchs denkbar ungünstig. Bildungspolitisch zentral waren vor allem die Fragen nach Einheitlichkeit und Weltlichkeit des Bildungssystems. Nicht selten wurden Erwartungen an die Schule geknüpft, die selbst politisch kaum einzulösen waren. Schule sollte für eine Festigung der Demokratie genauso sorgen wie für verbesserte Bildungschancen bislang benachteiligter gesellschaftlicher Gruppen; sie sollte soziale Mobilität in einer modernen demokratischen Gesellschaft befördern und zugleich Einheit schaffen; sie sollte nicht mehr die Struktur des Obrigkeitsstaates spiegeln und eine sozial selektive klassen- und standesorientierte Institution sein, sondern auch durch die Trennung von Kirche und Schule einheitliche Zugänge, Übergänge und Aufstiege für alle eröffnen (zusammenfassend Keim/Schwerdt 2013, S. 686 ff.). War die Sozialdemokratie die

einzige Partei, die bereits vor der Weimarer Republik über ein umfassendes Schulkonzept verfügte, so wurde schon in den verfassunggebenden Verhandlungen deutlich, dass solche Einheitsschulpläne trotz der hochfliegenden Hoffnungen als Maximalforderung politisch kaum durchzusetzen waren. Die Zentrumspartei z. B. verknüpfte die Zustimmung zum Versailler Vertrag und die Beteiligung an der Reichsregierung mit der Forderung, dass die Schulfrage in ihrem Sinne gelöst werde und auch Bekenntnisschulen weiterhin möglich seien. Bildungspolitik wurde zum Spielball strategischer Auseinandersetzungen auf anderen Politikfeldern. Von den Plänen für ein einheitliches Bildungssystem blieb am Ende mit der für alle Schüler*innen verbindlichen vierjährigen gemeinsamen Grundschule nur ein Minimalkonsens übrig (Schmitt 1998). Das Grundschulgesetz von 1920, in die Bildungsgeschichte als Weimarer Schulkompromiss eingegangen, blieb die einzige reichsweit gültige schulrechtliche Regelung.
Vor diesem Hintergrund sollte eine Reichsschulkonferenz die weithin offenen bildungspolitischen und schulpädagogischen Fragen klären. Diesem hohen Anspruch entsprach der Aufwand, mit dem die achttätige pädagogische Großveranstaltung im Juni 1920 in Berlin durchgeführt wurde. Sie versammelte über 600 Experten aus Bildungspolitik und -verwaltung, Lehrer*innen aus sämtlichen Schulformen, Vertreter*innen der Erziehungswissenschaft ebenso wie Vertreter*innen (reform-)pädagogischer Vereinigungen, die durchaus unterschiedliche Positionen vertraten. Für eine längerfristige Reformperspektive wichtig war, dass an der Konferenz auch reformorientierte Vertreter aus der Bildungsverwaltung teilnahmen, die wie z. B. Otto Karstädt (1876–1947) und Paul Kaestner (1876–1935) als Experten für didaktische und methodische Reformansätze vor allem in der Volksschule galten (Schmitt 1998, zusammenfassend Keim/Schwerdt 2013). Fragen einer Gesamtreform des Schulsystems (Stichwort Einheitsschule) wurden ebenso diskutiert wie Versuchsschulfragen oder schulpädagogische und didaktische Einzelfragen. Gleichwohl blieb die Reichsschulkonferenz ohne bildungspolitische Konsequenzen in Bezug auf eine Strukturreform. „Von einer konsequenten, planmäßigen Reichsschulpolitik konnte ab 1920 keine Rede mehr sein" (Schmitt 1998, S. 620). Angesichts der damit insgesamt eher „restriktiven Entwicklungsbedingungen für Schulreform" (Schmitt 1998, S. 621) initiierte die Konferenz dennoch einen Enthusiasmus für eine Reform von unten. So hielt etwa Fritz Karsen, der mit dem Neuköllner Schulenkomplex die erste Gesamtschule in Deutschland überhaupt etablierte sowie mit Aufbauklassen und Arbeiter-Abiturientenkurse einen zweiten Bildungsweg eröffnete, eine flammende Rede für die Einrichtung von Versuchsschulen. Sein Plädoyer stieß im Kreis politisch eher links stehender und liberal denkender Schulreformer auf breite Zustimmung (Schmitt 1993a, S. 12). Die grundsätzliche bildungspolitische Akzeptanz der Versuchsschulen erweist sich als Kompromiss für eine ausgebliebene Gesamtreform.

4 Reformpädagogische Versuchsschulen

Konzentrierten sich im Kaiserreich Schulreformaktivitäten in erster Linie auf Schulen in freier Trägerschaft wie die Landerziehungsheime oder Berthold Ottos (1859–1933) Hauslehrerschule, waren sie in öffentlichen Schulen maximal als methodische Reformen anzutreffen (Keim/Schwerdt 2013, S. 674 ff.). Ein Beispiel dafür sind Versuche zum Gesamt- und Arbeitsunterricht, wie sie sich ab 1911 in über 20 sächsischen Schulen und vereinzelt auch in Hamburg, Dortmund, Mannheim, Augsburg und München nachweisen lassen. Im Falle Sachsens waren solche inneren Reformen eingebunden in ein umfassendes Schulkonzept von der Volksschule bis zur Universität, das der Sächsische Lehrerverein bereits 1911 vorgelegt hatte. Dies war zweifellos auch eine Reaktion auf die Ausdifferenzierung vor allem der Höheren Schulen

im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert. Die Typenvielfalt an Reformanstalten (Tosch 2006) wirkte sich zunehmend auch auf Mittel- und die Mädchenschulen aus und wurde nicht selten als Unübersichtlichkeit kritisiert (Konrad 2013). Insgesamt aber blieben vor dem Ersten Weltkrieg die „Grenzen reformpädagogischer Versuchsschularbeit […] eng gesteckt", zumal „umfassendere strukturelle Veränderungen des Schulwesens auf der Grundlage reformpädagogischer Konzepte […] angesichts der politischen Machtverhältnisse ohnehin nicht realisierbar" waren (Keim/Schwerdt 2013, S. 673 f.).

Auch wenn die Bedingungen trotz veränderter Machtverhältnisse in der Weimarer Republik für umfassendere Reformen – wie gezeigt – immer noch nicht günstiger waren, spiegelt sich eine innovative schulpädagogische Vielfalt dennoch in der Praxis einer zunehmenden Zahl von reformpädagogischen Versuchsschulen (Amlung et al. 1993). Zeitgenössische pädagogische Zeitschriften und Sammelbände zeugen auch öffentlich von einem vielgestaltigen reformpädagogischen Schulalltag. Dies gilt nicht nur für Deutschland, war doch die Reformpädagogik ein internationales Phänomen mit Schwerpunkten in Europa und Nordamerika (Skiera 2010; Oelkers 2010; Haubfleisch/Link 1994; Horn i. d. Bd.). Die eingangs zitierten Sammelbände bieten einen durchaus repräsentativen Überblick über die neuen Schulen in Deutschland. Mit naheliegenden Überschneidungen werden private und öffentliche Versuchs-schulen porträtiert: die Lietz'schen Landerziehungsheime (vgl. Scholz i. d. Bd.), die Freie Schulgemeinde Wickersdorf, die Odenwaldschule, die Freie Schul- und Werkgemeinde Letzlingen, die Berthold-Otto-Schule, die Freie Waldorfschule Stuttgart (vgl. Barz i. d. Bd.), verschiedene Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschulen in Hamburg, Bremen, Leipzig und Berlin, die Dresdner und die Magdeburger Versuchsschulen, die Berliner Schulfarm Insel Scharfenberg, die Aufbauschule in Berlin-Neukölln sowie auch mehrere regional verankerte Volkshochschulen. Ein kenntnisreicher Überblick über „Versuchsschulen und Schulversuche", der im einschlägigen „Handbuch der Pädagogik" erschien, porträtierte eine noch größere Anzahl ›neuer Schulen‹ (Karstädt 1928). Auch hier wird deutlich, dass die Mehrheit der Versuchsschulen öffentliche und keine privaten Schulen waren und der Schwerpunkt der Reformen eindeutig im Bereich der Unterrichtsentwicklung lag. (Schulische) Reformpädagogik umfasste sowohl didaktisch-methodische Reformen wie Reformen der Organisation und der pädagogischen Orientierung, obwohl oder gerade weil die äußere Schulreform zu Beginn der Weimarer Republik gescheitert war.

In Deutschland können mindestens 200 Reform- und Versuchsschulen empirisch nachgewiesen werden (Schmitt 1993a, b), über deren pädagogische Praxis wir inzwischen durch bildungshistorische Detailstudien gut informiert sind. Es gab sowohl private wie auch öffentliche Versuchsschulen. Im Einzelnen sind belegt: 21 private Landerziehungsheime, 99 städtische und 63 ländliche Volksschulen sowie 17 höhere Versuchsschulen in Städten (die topographische Karte von Schmitt bei Keim/Schwerdt 2013). Die Mehrzahl dieser Reform- und Versuchsschulen waren also öffentliche Volksschulen. Sie lagen als einfache Dorfschulen auf dem Land und als städtische Volksschulen in Reformzentren wie Berlin, Hamburg und Bremen, die wohl nicht zufällig sozialdemokratisch dominiert waren (zu städtischen Versuchsschulen Lehberger 2012; zu ländlichen Link 2012a). Hinzu kamen um 1930 in Preußen, Braunschweig und Thüringen insgesamt 296 Sammelschulen; das waren Volksschulen, die von Kindern besucht wurden, die vom Religionsunterricht abgemeldet worden waren. Die über 50 Sammelschulen in Berlin, von denen elf als Lebensgemeinschaftsschulen anerkannt waren, galten aus zeitgenössischer Sicht als „Stützpunkte der Schulreform" (Hansen-Schaberg 2012, S. 1 f.). Rechnet man zu diesen rund 500 reformpädagogischen Schulen noch die nachgewiesenen 1 103 Versuchsklassen in 24 Städten mit insgesamt 40 149 Schüler*innen hinzu (Schmitt 1998), dann wird zwar deutlich, dass bei einer Gesamtzahl

von rund 58 000 öffentlichen Schulen (um 1930) mit ca. 7,5 Millionen. Schüler*innen die rund 500 Reformschulen statistisch eher zu vernachlässigen waren. Doch man darf die Impuls- und Multiplikatoreneffekte der Reform- und Versuchsschulen nicht unterschätzen. So konnte Schmitt sogar für die höheren Schulen, die u. a. wegen der Abiturregelungen nicht unbedingt als Hort der Reform galten, reformpädagogische Einflüsse vor allem im didaktisch-methodischen Bereich (innere Reform) in nicht unerheblichem Ausmaß nachweisen (Schmitt 1998; 1993a, S. 21 ff.). Da selbst in Weimarer Lehrplänen reformpädagogische Elemente zu belegen sind (Keim/Schwerdt 2013, S. 731 ff.) und da die Zahl der Versuchsschulen sich zwischen 1927 und 1932 gar verdoppelte (Schmitt 1993a), wird deutlich, dass Reformpädagogik nichts mit Exotik zu tun hatte, sondern ein Kennzeichen moderner Schulpädagogik geworden war. So ging es ab Mitte der 1920er Jahre auch nicht mehr um die Entdeckung von Neuland, sondern um „die Implementierung bereits erprobter Konzepte in Regelschulen" (Schwerdt 2013, S. 977).

Rechtliche Grundlage für die reformpädagogischen Versuchsschulen war ein Ministerialerlass vom 4. Juli 1923 (abgedruckt bei Schmitt 1993a, S. 29). Der Erlass gewährte den Versuchsschulen Freiheiten gegenüber Lehrplan, Lehrmittelvorschriften und Stundenplan, erwartete eine „seelenkundliche" Begründung der Versuchsarbeit und stellte in Aussicht, dass bei erfolgreicher Arbeit Lehrer*innen anderer Schulen zur Hospitation beurlaubt werden könnten, „um dem Versuch Werbekraft zu geben". Versuchsschulen sollten also reformpädagogische Konzepte quasi experimentell erproben und die Schulverwaltung verknüpfte mit den gewährten Freiheiten dezidiert eine Reformperspektive auf die Regelschulen.

Die zahlreichen gedruckten wie ungedruckten Quellen aus der Praxis der reformpädagogischen Versuchsschulen machen deutlich, was der pädagogische, organisatorische, didaktische und methodische Kern reformpädagogischer Schulen war: Bei aller Unterschiedlichkeit der einzelnen Schulen konstruierten die reformpädagogischen Akteure insgesamt subjekt- und anschlussorientierte, aktivierende und kooperative pädagogische Lehr-Lern-Welten. Im weithin bekannten Jenaplan von Peter Petersen (1884–1952) z. B. bündelten sich schulpädagogische Ansätze der internationalen Reformpädagogik in einer modellhaften Synthese: jahrgangsübergreifende Stammgruppen aus drei bzw. zwei Schuljahren statt Jahrgangsklassen; Schulwohnstube als Arbeits- und Lebensraum statt Klassenzimmer; Wochenarbeitsplan mit einer ritualisierten und rhythmisierten Gliederung statt Stundenplan; Gruppen-unterricht statt Lehrgang als Kern des Unterrichts; kindgerechte Lern- und Arbeitsmethoden; Leistungsberichte statt Ziffernzensuren; Feste und Feiern als Bestandteile eines gestalteten Schullebens (vgl. Koerrenz i. d. Bd.). In Quellen aus dem Alltag der Versuchsschulen drückt sich eine pädagogische Professionalität aus, die bis heute ein Zeichen guter Schule ist (vgl. die Praxisbeispiele in Hansen-Schaberg 2005 und auch die Beiträge in den Teilen 3 bis 5 dieses Handbuches). So gibt es gegenwärtig kaum einen alternativen pädagogischen Ansatz, dessen Wurzeln nicht in der historischen Reformpädagogik lägen (vgl. auch Herrmann/Schlüter 2012). Auch zeugen die zeitgenössischen Quellen davon, dass die Reformpraxis eine rollende Reform war, ein unabgeschlossener, von Selbstreflexion begleiteter Prozess.

Wenn der zitierte Versuchsschulerlass von 1923 dezidiert pädagogische Hospitationen empfiehlt, dann soll dies ein Impuls sein, um an zumindest einem Beispiel einen Blick in die pädagogische Praxis der historischen Reform- und Versuchsschulen zu werfen. Denn genau wie gegenwärtige Reformschulen von vielen pädagogisch interessierten Menschen besucht werden, trugen auch in der Weimarer Zeit solche Hospitationen wesentlich zur Verbreitung und Vernetzung der Reformansätze bei (vgl. Abschnitt 5). In einer bildungshistorischen Zeitreise besuchen wir die Bremer Versuchsschule an der Helgolander Straße. Die Klassenräume stehen offen und wir beobachten diese Lernsituation:



Abb. 1: Versuchsschule Helgolander Straße Bremen, 5. Klasse, Lehrer Stefanowsky, 1932: Den Stadtteil bauen (Privatarchiv Hermann Stöcker, Bremen)

Wir sehen 16 Schüler*innen der 5. Klasse bei der Arbeit, darunter 3 Mädchen. Die Subsellien der alten Schule wurden zur Seite geschoben, um mehr Raum zu schaffen, und auf dem Boden sehen wir ein Papiermodell des Stadtviertels. Alle Schüler*innen sind mit Arbeitsmaterialien beschäftigt, hocken auf dem Boden vor dem Modell, stehen in kleinen Gruppen oder zu zweit arbeitend zusammen oder sitzen mit Arbeitsmaterial an den Tischen. Lediglich zwei Schüler nehmen kurz Notiz vom Fotografen. Die anderen schreiben, diskutieren oder lesen etwas nach und überprüfen Notizen. Von den Gästen lassen sie sich nicht stören. Eine Lehrperson ist nirgends zu sehen.
Aus der ausliegenden Schulzeitung, die zwischen 1922 und 1933 in einer Auflage von 1 500 Exemplaren erschien und 800 Abonnenten hatte (Stöcker 1989), erfahren wir etwas zum Zusammenhang dieses Unterrichtsprojektes. Es stammt aus dem wiederkehrenden Großthema „Das Elternhaus und sein Bereich". „Wohnung und Wohnungsnot", „Die Arbeit des Vaters und der Mutter", „Arbeit und Arbeitslosigkeit" sind einige weitere Themen, die die Schüler*innen bearbeiten (vgl. Stöcker 1989). Sie erschließen sich ihre Lebenswelt ganzheitlich, erlaufen, erfragen, vermessen, bauen, problematisieren. Die Wohnungsnot des Arbeiterviertels wurde dabei offenkundig. Die Schüler*innen haben 315 Familien befragt und eine Statistik über Wohnverhältnisse aufgestellt (Abb. 2):

18 UNSERE SCHULE

Wie wir wohnen

Wir möchten einmal eine Übersicht über die Wohnungsverhältnisse der Kinder unserer Schule geben: wie sie wohnen und schlafen, wieviele Zimmer sie haben, mit wieviel Personen sie im Hause sind, wie sie ihre Schularbeiten machen usw. Einen Zettel mit zwanzig Fragen haben wir durch alle Klassen geschickt, damit die Kinder über ihre Verhältnisse Auskunft geben. Bei den unteren Klassen allerdings mußten wir manche Frage unbeantwortet lassen, weil die Kleinen ja doch nicht recht Bescheid wissen.

Wir haben insgesamt 315 Familien befragt. Davon haben:

57 Familien eine 4 Zimmer-Wohnung
117 " " 3 " "
99 " " 2 " "
14 " " 1 " "

29 Familien bewohnen mehr als 4 Zimmer.

199 Familien haben ihre Wohnung allein inne: die übrigen teilen sie mit anderen Familien oder Verwandten.

Darunter sind 8 Familien, die nicht mal ihre Küche allein haben, 6 davon kochen bei einer anderen Familie.

Abvermietet haben an:

1 Mieter 25 Familien	3 " 16 Fam.
2 " 9 "	4 " 1 "

Wie sieht es nun mit der Kopfzahl der Familien in den einzelnen Wohnungen aus?

Es wohnen in der Wohnung:

2 Pers. in 4 Fällen	6 Pers. in 41 Fällen
3 " " 31 "	7 " " 26 "
4 " " 77 "	8 " " 15 "
5 " " 68 "	9 " " 19 "

10 und mehr Personen in 8 Fällen.

40 Kinder haben ein Zimmer für sich allein. Einen ruhigen Raum ohne Störung für die Schularbeiten 129 Kinder. In der Küche fertigen 120 Kinder ihre Schularbeiten an. 21 Kinder müssen ihre Schularbeiten in einem ungeheizten Zimmer machen.

Für sich allein schlafen 152 Kinder.
Zu zweien schlafen . 164 "
Zu dreien " . 7 "
Zu vieren schläft . 1 Kind.

Einige haben auch erzählt, daß sie mit Tieren zusammenschlafen: 11 haben Hund oder Katze oder gar beide bei sich im Bett. Es sind sicher noch mehr. Einer nimmt sogar sein Meerschweinchen mit ins Bett. —

Was wir hier zusammengestellt haben, sind Zahlen. Zahlen reden auch eine Sprache, allerdings eine andere als Worte, man muß nur ein Ohr dafür haben. Sagen euch diese Zahlen etwas, ihr Leser? Und was sagen sie euch? Wir würden uns freuen, wenn ihr — vielleicht mit Hilfe eurer Eltern oder eurer Klassenlehrer — eure Gedanken darüber zu Papier bringen würdet. Die beste Arbeit soll hier veröffentlicht werden.

ZAG

Wohnungsnot und Luxus

Trotz der großen Wohnungsnot gibt es immer noch Leute, die ein ganzes Haus für sich allein haben.

Ich kenne zwei Frauen, von denen die eine ein Haus für sich allein bewohnt, während die andere sich mit ihren drei Kindern auf zwei Dachstuben beschränken muß. Zimmer kann man gar nicht dazu sagen, es sind schon richtige Dachluken. In dem einen Raum stehen Kleiderschrank, Bett, Kommode, Chaiselongue und ein Tisch mit zwei Stühlen. Das Bett ist zweischläfrig, und sie schlafen mit der ganzen Familie darin. Man muß schon ein richtiger Schlangenmensch sein, wenn man von der Tür zum Fenster will. Der andere Raum soll eine Küche vorstellen. Es kann aber nur ein Schrank darin stehen. Dann ist noch etwas Platz für einen Petroleumkocher da. Denn ein Herd ist nicht da, und Gas und elektrisch Licht fehlen auch. Wasserleitung gibt es auch nicht. Und trotzdem freuen die Leute sich, daß sie eine Unterkunft haben. Denn zwei Jahre haben sie auf einem Boden geschlafen, wo die Kinder tuberkulös geworden sind.

Als die Kinder uns im Winter einmal besuchten, wollten sie abends gar nicht wieder aus dem Hause. Sie fingen schon an zu

Abb. 2: Unsere Schule. Schulzeitung der Versuchsschule Helgolander Straße Bremen, 6 (1927), 3 (März), S. 18, zit. n. Stöcker 1989.

So genau wie die Kinder ihre Umwelt auch wahrnehmen und erkunden, sie bleiben nicht bei der bloßen Dokumentation stehen. Im Themenheft „Wir verbessern die Welt“ (11 [1932], 1 [März 1932]) und auch in Heft 1 (1930) sind unter dem Titel „Weltverbesserer an der Arbeit“ verschiedene Vorstellungen der Kinder zusammengestellt. Eine Schülerin aus dem 7. Schuljahr schreibt z. B. über bessere und gesündere Wohnverhältnisse für Arbeiter und die öffentliche Aufgabe, die Arbeiter kostenfrei zur Fabrik zu bringen:

„Es ist sehr umständlich, wenn ein Arbeiter so weit von seiner Arbeit weg wohnt. Jeden Tag das Straßenbahngeld. Und ungesund ist es auch, bei einer Fabrik zu wohnen: der Rauch von der Fabrik ist nicht sehr angenehm. Ich würde es so machen: Die Arbeiter jeder Fabrik müssten eine kleine Stadt für sich sein. Die Häuser müssten an einer Stelle stehen, die gesund zum Leben ist. Morgens, wenn die Arbeiter zur Fabrik müssen, muss ein Lastwagen von Haus zu Haus fahren und sie umsonst nach der Fabrik bringen. Abends muss der Lastwagen vor der Fabrik stehen und die Arbeiter wieder ins Haus befördern. Der Lastwagen muss der Stadt gehören.“ (Unsere Schule. Schulzeitung der Versuchsschule Helgolander Straße Bremen, 9 [1930], 1, S. 3, zit. n. Stöcker 1989.)

Eine andere Schülerin sorgt sich um die Witwen und die Chinesen und will nach russischem Vorbild das Arbeitsamt abschaffen. Solche Texte zeigen, wie sehr die neuen Schulen die Bildungsarbeit auch inhaltlich veränderten und auf konkrete Lebenswelten Bezug nahmen. Sie zeigen ein sensibles Gespür für die soziale Lage der eigenen Lebenswelt ebenso wie die Kenntnis zeitgenössischer Alternativprojekte wie z. B. Dresden-Hellerau; und gleichfalls signalisieren sie einen Blick auf kapitalistische Produktionsverhältnisse und auf die gesellschaftlichen Herausforderungen, Verantwortlichkeiten und Aufgaben einer modernen arbeitsteiligen Industriegesellschaft. Deutlich merkt man natürlich auch die politischen Positionen der unterrichtenden Lehrer*innen, der gesamten Versuchsschule.

Einige Anmerkungen zur Einordnung dieser Momentaufnahme: Die Versuchsschule Helgolander Straße war eine der drei Bremer Versuchsschulen (100 Lehrer*innen), die als Lebensgemeinschaftsschulen (LGS) zwischen 1920 und 1933 überregional bekannt wurden (Nitsch/Stöcker 1993; Schulgeschichtliche Sammlung 1994; Stöcker 1997, 2006). Die Lebensgemeinschaftsschulen der Weimarer Republik zeigten, wie sich Schule gegenüber einem städtischen Lebensraum öffnet und sich dabei inhaltlich, organisatorisch, methodisch, didaktisch und auch räumlich verändert. Zentren der Lebensgemeinschaftsschulen waren Hamburg, Berlin und Bremen. Die LGS verstanden sich dezidiert als Schulen der werdenden Gesellschaft (Karsen 1921). Und das hieß konkret: als demokratische Schulen (Stichwort Wahlkollegien, kollegiale Schul-leitung), die sowohl einen sozialen als auch einen politischen Anspruch mit ihrer pädagogischen Arbeit verbanden, was selbstverständlich nicht für alle Reformschulen der Weimarer Republik galt (Rülcker/Oelkers 1998; Neuhäuser 2000). Bewusst reagierten sie auf die soziale Situation ihrer Schüler*innen und versuchten diese durch Bildungsarbeit mit den bekannten reformpädagogischen Lehr-Lern-Umgebungen gezielt zu verbessern.

Die Bremer Schulen gehörten zu den wenigen Versuchs- und Reformschulen, die auch öffentlich Selbstkritik übten und über Misslingen berichteten, sowohl in der Schulzeitung als auch in größeren Zusammenhängen (Link 2012b). So berichtet z. B. der Bremer Versuchsschullehrer Christian Paulmann (1924) in Fritz Karsens Band „Die neuen Schulen in Deutschland“ davon, dass manche Schüler*innen von den neuen Freiheiten nicht den intendierten Gebrauch machten, sondern im Unterricht lieber abseits der Arbeitsgemeinschaften spielten oder sich gar prügelten. Er glättet seinen Bericht nicht zur Erfolgsstory, sondern stellt einen schwierigen und widersprüchlichen Prozess dar. Selbstkritisch schildert er eine „Spaltung des Kollegiums“

(S. 129), die sich an zwei Fragen entzündete: „Dürfen wir als Erzieher alles wachsen lassen?" Und: „Können wir die augenblicklich bestehenden wirtschaftlichen Verhältnisse vollkommen ignorieren?" (S. 129)
Die Analyse solcher Reformpraxen zeigt, dass die reflektierte Erfahrung der Akteure die Reformprozesse dynamisierte und zur rollenden, sich ständig weiterentwickelnden Reform werden ließ. In dieser Eigendynamik liegen die längerfristige Bedeutung der Reformpädagogik und ihre schulpädagogische Relevanz.

5 Verbreitung und Vernetzung

Die Verbreitung reformpädagogischer Konzepte und Praxen wurde maßgeblich dadurch ermöglicht, dass die Reform- und Versuchsschulen (auch international) über Personen und Medien vernetzt waren (vgl. die graphische Darstellung bei Schmitt 1998, S. 632). Vor allem persönliche Kontakte und Freundschaften, gegenseitige Hospitationen, pädagogische Reisen und unmittelbar anschließende Diskussionen haben dazu beigetragen, dass regionale Reformpraxen auch überregional bekannt wurden. Das Besucherbuch der Odenwaldschule verzeichnet z. B. zwischen 1910 und 1933 über 11 500 Besucher. Schul- und Standortwechsel von Lehrer*innen und auch von reformpädagogisch orientierten Schulverwaltungsbeamten exportierten praktische Erfahrungen von einem Ort zum anderen. Beispiele dafür sind Wilhelm Paulsen (1875–1943), der nach seiner Tätigkeit als Leiter einer Hamburger Versuchsschule als Stadtschulrat nach Berlin wechselte und dort ebenfalls maßgeblich die Einrichtung und Unterstützung der Lebensgemeinschaftsschulen beförderte, und auch Peter Petersen, der vor seiner Tätigkeit in Jena an der Hamburger Lichtwarkschule arbeitete.
Tagungen und Kongresse, wie sie u. a. vom Bund Entschiedener Schulreformer und auch vom Weltbund für Erneuerung der Erziehung veranstaltet wurden, waren weitere Verbreitungswege. So ist es sicher kein historischer Zufall, dass Peter Petersen den ab 1923 entwickelten Jenaplan erstmals im Jahr 1927 auf einer Tagung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung öffentlich vorstellte (Fauser et al. 2012). Er band sein Konzept in eine Neueuropäische Erziehungsbewegung (Petersen 1926) ein und verstand den Jenaplan als Modell für „eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung" (Petersen 1930). Über regionale Lehrerarbeitsgemeinschaften lassen sich darüber hinaus auch Sickereffekte in Regelschulen belegen (Keim/Schwerdt 2013, S. 731 ff.). Schülerbriefwechsel, Publikationen der Schulen, pädagogische Zeitschriften und Sammelbände und auch der damals noch junge Rundfunk (Link 1999) waren weitere Verbreitungsmedien.
Für Austausch, Vernetzung und Verbreitung sorgte nicht zuletzt auch das vom Reich und den Ländern getragene Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, das sich spätestens mit der Reichsschulkonferenz durch seine breit angelegte Veranstaltungs- und Vortragstätigkeit „als kommunikatives Zentrum und Multiplikator der inneren Schulreform" (Schmitt 1998, S. 621) etabliert hatte. Im Jahr 1922 wurden z. B. in 65 Städten rund 1 750 Vorträge, Lehrproben und Übungen abgehalten, die von rund 80 000 Lehrer*innen besucht wurden. Einen Schwerpunkt bildeten dabei Veranstaltungen zu Didaktik und Methodik, vor allem zum Arbeitsunterricht (Schmitt 1998, S. 624).
Eine ähnliche Multiplikatorenfunktion hatte das erst 1931 als Stätte vergleichender Erziehungswissenschaft gegründete und bildungshistorisch noch weithin unbekannte Institut für Völkerpädagogik in Mainz. Durch Lehrmittelausstellungen, Dauerausstellungen reformpädagogischer Schulen und Projekte (Deutsche Pädagogische Schau, Internationale Pädagogische Schau),

durch Vortragsveranstaltungen und praktische Lehrproben führte das Institut für Völkerpädagogik reformpädagogisch orientierte und interessierte Pädagogen zusammen (Link 2007). Das mit reformpädagogischem Enthusiasmus gegründete Institut hatte eine kurze Geschichte, denn bereits zwei Jahre nach der Gründung wurde es von den Nationalsozialisten aus politischen Gründen umfunktioniert. Die späte Gründung und die internationale Ausrichtung der Institutsarbeit ist indes zweifellos ein weiteres Indiz für die Internationalität und die Etablierung der Reformpädagogik zum Ende der Weimarer Republik. Reformpädagogik war zum Synonym für moderne Pädagogik und Didaktik geworden – ein Faktum, das auch aus Sicht der biographisch orientierten Lehrerforschung bestätigt werden kann (Schonig 1994).

Vor dem Hintergrund einer staatlich geförderten inneren Schulreform ist es mit Blick auf Regelschulen schließlich auch ein Indiz für die intendierte Ausbreitung reformpädagogischer Grundhaltungen, wenn Lehrpläne reformpädagogische Prinzipien wie Kindorientierung, Ganzheitlichkeit, Selbsttätigkeit, Erfahrungs- und Heimatorientierung, Arbeits- und Gesamtunterricht formulieren, wie es z. B. für die Grundschullehrpläne von 1922 und auch für die „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens" (1925) nachweisbar ist, selbst wenn man dies eher als konservatives Muster der Reformpädagogik bewerten kann (Keim/Schwerdt 2013, S. 734).

Obwohl dieses Urteil natürlich nicht flächendeckend und für alle Schulformen gleichermaßen gilt, so ist Keim und Schwerdt doch zuzustimmen, wenn sie bilanzieren, dass „– auf dem Wege der Ausstrahlung von Versuchs- und Reformschulen, über neue Richtlinien, Lehrerfortbildungen, reformorientierte didaktische Handreichungen, Berichterstattung nicht nur in fachspezifischen Periodika, sondern ebenso in der allgemeinen Presse – die Reformpädagogik in den 1920er Jahren auch die Regelschule erreicht und ihre Lehrerschaft zumindest partiell in ihrem theoretischen wie praktischen Berufsverständnis verändert" hat (Keim/Schwerdt 2013, S. 739 f.). Reformpädagogischer Einfluss im Regelschulsystem darf jedoch nicht immer und überall mit demokratischem Fortschritt identifiziert werden.

6 Leistungen und Effekte

Fragt man nach dem Erfolg der intendierten Schulreformen und nach den Leistungen, respektive Effekten der Versuchsschulen, dann wird man unschwer erkennen können, dass eine umfassende Strukturreform bis zum Ende der Weimarer Republik nicht stattgefunden hat. Gleichwohl waren die Versuchsschulen, wie von Franz Hilker (1924, S. 448) erhofft, zu „Keimzellen für die Umgestaltung" geworden. Sie hatten maßgeblich dazu beigetragen, dass sich die Reformpädagogik zum Ende der Weimarer Republik auch in Regelschulen etabliert hatte, vornehmlich in ihrer didaktisch-methodischen Gestalt. Reformpädagogik war zum Synonym einer modernen Schulpädagogik überhaupt geworden.

Für die städtischen Versuchsschulen resümiert Lehberger (2012, S. 117 ff.) den Erfolg unter systematischen Merkmalen, die sich grundsätzlich auf die Praxis reformpädagogischer Schulen übertragen lassen (ähnlich, aber im Urteil zurückhaltender Konrad 2013). Erfolgreich waren die Versuchsschulen demnach, weil:

- es sich um eine Reformbewegung „von unten" handelte, getragen von Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen der jeweiligen Standorte;
- eine kritisch-konstruktive Unterstützung der Reform durch Schulverwaltung und Politik gegeben war, auch durch gezielte Personalpolitik und Gewährung von Freiräumen;

- Wahlkollegien, Schulgemeinde, eine ausgeprägte Elternarbeit und die gewährten Freiheiten insgesamt dazu beitrugen, dass die Schulen je eigene pädagogische Profile entwickelten;
- Anschlüsse und Übergänge zu reformorientierten höheren Schulen ermöglicht wurden;
- die Versuchsschulen auch aus diesem Grund mit anderen Reformschulen vernetzt waren und im Verbund das gemeinsame Ziel verfolgten, „eine kindgerechte, an den Anlagen des Einzelnen orientierte und in sozialer Verantwortung stehende Schule zu entwickeln“ (ebd., S. 120).

Nun ist eine kurze Zeitspanne wie die Existenzdauer der Weimarer Republik kaum ein historisch angemessener Zeitraum für die Beurteilung einer Systemveränderung. Folgerichtig haben die schulgeschichtlichen Hamburger Tagungen bereits Mitte der 1990er Jahre die reformpädagogischen Versuchsschulen ansatzweise im schon größeren Zeitraum der ersten Jahrhunderthälfte untersucht und dabei reformpädagogische Kontinuitäten feststellen können (Lehberger 1993, 1994, 1995). Selbst wenn die Nationalsozialisten nach 1933 die im politisch linken Lager verankerten Versuchsschulen aus politischen Gründen schlossen und andere umgestalteten, so ist es nur ein weiteres Indiz für die These von der Reformpädagogik als Synonym für moderne Schulpädagogik, dass in den nationalsozialistischen Volksschulrichtlinien 1939 reformpädagogische Methoden explizit empfohlen wurden. Von „Lockerung der Fächer“ und „Gesamtunterricht“, von „selbständiger Leistung“, „Eigenartigkeit“, „Gruppen- und Einzelarbeit“ ist dort die Rede und auch vom „natürlichen Drängen der kindlichen Kräfte nach selbsttätiger und selbständiger Arbeit“ (Link 2011). Selbst der Jenaplan erlebte in der NS-Zeit für einige Jahre eine erhebliche regionale Ausbreitung und Förderung und wir wissen inzwischen, dass es auch in der NS-Zeit reformpädagogisch geprägten Schulalltag gab (Link 2006, 2012a). Ebenfalls für die 1950er und 1960er Jahre lassen sich Kontinuitäten zu den Weimarer Reformschulen nachweisen (vgl. Dühlmeier i. d. Bd.). Werden hier bereits Reforminitiativen über politische Zäsuren hinweg untersucht, so erlauben die Forschungsergebnisse der historischen Schulforschung inzwischen auch, Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovationen in einer längerfristigen historischen Perspektive zwischen Aufklärung und Gegenwart zu analysieren (Schmitt 1993b, Grunder 2015).

Die von den Herausgebern des vorliegenden Sammelbandes vertretene These von der Transformation der Reformpädagogik (vgl. Einleitung i. d. Bd.) erweitert den zeitlichen Horizont noch einmal und eröffnet zugleich schulpädagogisch-systematische Perspektiven, die auch und gerade in den reformpädagogischen Versuchsschulen stecken. Denn das, was Franz Hilker unter dem Titel „Versuchsschulen und allgemeine Schulreform“ abschließend in seinem Sammelband zu den deutschen Schulversuchen formuliert, sind systematische Zusammenhänge von Schulreform und Schulentwicklung, die zur kritisch-konstruktiven Referenz einer historisch informierten und historisch reflektierten Theorie der Schulentwicklung werden können. Die Schulen der historischen Reformpädagogik stehen für Dauerthemen moderner Schulreform (Link 2012b). Als Konsequenz aus der unmittelbaren Beobachtung und Bewertung der pädagogischen Praxis der Versuchsschulen leitet Hilker (1924) drei zentrale bildungspolitische Forderungen ab:

1. Freiheit für pädagogische Versuche auch in öffentlichen Schulen (S. 450);
2. Organisatorische Maßnahmen zum Aufbau einer nach Begabung differenzierten Einheitsschule (S. 454);
3. Gestaltung der Lehrerbildung nach rein pädagogischen Gesichtspunkten (S. 463, 458).

Was er zu diesen Punkten beispielgebend und systematisch aus der Reformschulpraxis resümiert, ist ebenso modern wie schulpädagogisch innovativ: Nicht Lehrplan, Paragraph und Bestimmung sollen in der Schule herrschen, sondern Freiheiten, gerade auch in höheren Schulen,

denn „durch feste Abgrenzung der Stoffgebiete und regelmäßige Konferenzen der Klassen- und Fachlehrer könnte die Erreichung bestimmter Bildungsziele auch bei freier Arbeit gewährleistet werden" (S. 451). „Wahlkollegien" könnten eine „elastische Bildungsform" entwickeln, „die sich jeder individuellen Begabung anpasst und doch eine gewisse einheitliche oder allgemeine Bildung vermittelt durch […] Kernunterricht" (S. 453). Dies versteht Hilker als Schritte „allmählicher Differenzierung" (S. 454) auf dem Weg zur Schaffung eines „freien Schulaufbaus im Sinne der elastischen Einheitsschule" (S. 457). Die Lehrerbildung schließlich müsse durch differentielle psychologische und pädagogische Studien (S. 461) sowie Praxisphasen zur pädagogischen Erprobung (S. 461) dezidiert pädagogische Qualifikationen fördern, wobei dann die „Versuchsschulen als Seminare, als Pflanzstätten" (S. 462) dienten. Übersetzt in die Terminologie gegenwärtiger Schulentwicklung plädiert Hilker vor dem Hintergrund der reformpädagogischen Praxis der Versuchsschulen u. a. für Schulautonomie sowie für ein Kompetenzmodell nach Standards und individuellen Wegen. Last, but not least regt Hilker die schulinterne „Gründung von Arbeitsgemeinschaften allgemeinpädagogischer und fachwissenschaftlicher Art" an, in denen weitblickende verantwortliche Arbeit an der eigenen Erziehung und der der Jugend geleistet wird" (S. 462). In vergleichbaren Lehrerarbeitsgemeinschaften wird heute ein Königsweg erfolgreicher Schul- und Unterrichtsentwicklung gesehen (Rolff 2013).
Wissen wir auf individuell biographischer Ebene, dass die tägliche Erfahrung reformpädagogischer Schularbeit die Bildungsbiographien der Schüler*innen maßgeblich dynamisierte und bei den Lehrer*innen zu höherer Berufszufriedenheit führte (Herrmann 2014), so zeigen auch Hilkers Schlussfolgerungen, dass die historischen Reformschulen bereits vieles von dem vorweggenommen haben, was gegenwärtig als Kriterium guter Schulentwicklung angesehen wird. Gilt heute die Einzelschule als Motor der Schulentwicklung, so können die historisch-empirisch analysierten praktischen Erfahrungen der historischen Versuchsschulen der Treibstoff für diesen Motor sein.

Quellen und Literatur

Quellen

Hilker, F. (Hrsg.) (1924): Deutsche Schulversuche. Berlin: C. A. Schwetschke.
Karsen, F. (1921): Die Schule der werdenden Gesellschaft. Stuttgart: Dietz.
Karsen, F. (1923): Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig: Dürr.
Karsen, F. (Hrsg.) (1924): Die neuen Schulen in Deutschland. Langensalza: Beltz.
Karstädt, O. (1928): Versuchsschulen und Schulversuche. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, 5 Bände, Band 4. Langensalza: Beltz, S. 333–364.
Petersen, P. (1926): Die neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar: Böhlau.
Petersen, P. (1930): Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung. Der Jena-Plan. Weimar: Böhlau.
Paulmann, C. (1924): Zwei Jahre Arbeit. In: Karsen 1924, S. 123–130.
Stocker, A. (1932): Versuchsschulen u. Schulversuche. In: Spieler, J. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Band 2. Freiburg, Sp. 1195–1198.
Stöcker, H. (Hrsg.) (1989): Unsere Schule. Schulzeitung der Schule Helgolander Straße 1922–1933. Zusammengestellt, neu heraus-gegeben und kommentiert von Hermann Stöcker. Bremen: Typoskript.

Literatur

Amlung, U./Haubfleisch, D./Link, J.-W./Schmitt, H. (Hrsg.) (1993): „Die alte Schule überwinden". Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: dipa-Verl.
Fauser, P./John, J./Stutz, R. (unter Mitwirkung von Christian Faludi) (Hrsg.) (2012): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Grunder, H.-U. (2015): Schulreform und Reformschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Hansen-Schaberg, I. (2005): Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Hansen-Schaberg, I. (Hrsg.) (2012): Reformpädagogische Schulkonzepte. 6 Bände. Band 1: Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Haubfleisch, D./Link, J.-W. (1994): Das werdende Zeitalter. (Internationale Erziehungs-Rundschau). Register sämtlicher Aufsätze und Rezensionen einer reformpädagogischen Zeitschrift in der Weimarer Republik. Oer-Erkenschwick: Archiv der Arbeiterjugendbewegung.
Herrmann, U./Schlüter, S. (Hrsg.) (2012): Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Herrmann, U. (2014): Reformpädagogik: Impulse und Wirksamkeit im 20. Jahrhundert – neue Herausforderungen im 21. Jahrhundert. In: Pädagogische Rundschau, 68, S. 693–708.
Keim, W./Schwerdt, U. (Hrsg.) (2013): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. (1890–1933). Frankfurt am Main: Lang.
Keim, W./Schwerdt, U. (2013): Schule. In: Keim, W./Schwerdt, U. (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. (1890–1933). Frankfurt am Main: Lang, S. 657–775.
Konrad, F.-M. (2013): Deutsche Schulversuche. Zur Reformpraxis der Weimarer Republik. In: Fauser, P./Beutel, W./John, J. (Hrsg.): Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität. Stuttgart, Seelze: Klett Kallmeyer, S. 161–175.
Lehberger, R. (Hrsg.) (1993): Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik. Hamburg: Curioverl. Erziehung und Wiss.
Lehberger, R. (Hrsg.) (1994): Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit. Hamburg: Curioverl. Erziehung und Wiss.
Lehberger, R. (1995): Schulen der Reformpädagogik nach 1945. Hamburg: Curioverl. Erziehung und Wiss.
Lehberger, R. (2012): Die städtischen Versuchsschulen in der Weimarer Republik. In: Hansen-Schaberg, I. (Hrsg.): Reformpädagogische Schulkonzepte. 6 Bände. Band 1: Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 89–126.
Link, J.-W. (1999): Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968). Hildesheim: Lax.
Link, J.-W. (2006): Pädagogischer Widerstand? Adolf Reichweins „Schaffendes Schulvolk" im Kontext nationalsozialistischer Landschulreform. In: Miller-Kipp, G./Zymek, B. (Hrsg.): Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 53–69.
Link, J.-W. (2007): Das Institut für Völkerpädagogik in Mainz (1931–1933): Eine Fußnote in der Geschichte Vergleichender Pädagogik in Deutschland? In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 13, S. 167–186.
Link, J.-W. (2011): „Erziehungsstätte des deutschen Volkes" – Die Volksschule im Nationalsozialismus. In: Horn, K.-P./Link, J.-W. (Hrsg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79–106.
Link, J.-W. (2012a): Ländliche Reformschulen in ihrer Konzeption und Praxis zwischen 1918 und 1945. In: Hansen-Schaberg, I. (Hrsg.): Reformpädagogische Schulkonzepte. 6 Bände. Band 1: Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 145–191.
Link, J.-W. (2012b): Neubewertung der Reformpädagogik? Fritz Karsen „Die neuen Schulen in Deutschland" (1924) revisited. In: Herrmann, U./Schlüter, S. (Hrsg.): Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 30–46.
Neuhäuser, H. (Hrsg.) (2000): Demokratische Reformpädagogik. Frankfurt am Main: Lang.
Nitsch, U. M./Stöcker, H. (1993): „So zeichnen wir nicht nach irgendeiner muffigen Methode..." Aus der Praxis ästhetischer Erziehung an den Bremer Arbeits- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Zeit. In: Amlung, U./Haubfleisch, D./Link, J.-W./Schmitt, H. (Hrsg.) (1993): „Die alte Schule überwinden". Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: dipa-Verl., S. 137–157.
Oelkers, J. (2010): Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
Rolff, H.-G. (2013): Professionelle Lerngemeinschaften als Perspektive kooperativer Unterrichtsentwicklung. In: Hellmer, J./Wittek, D. (Hrsg.): Schule im Umbruch begleiten. Opladen: Budrich, S. 207–221.
Rülcker, T./Oelkers, J. (Hrsg.) (1998): Politische Reformpädagogik. Bern: Lang.
Schmitt, H. (1993a): Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik. Perspektiven ihrer Erforschung. In: Amlung, U./Haubfleisch, D./Link, J.-W./Schmitt, H. (Hrsg.): „Die alte Schule überwinden". Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: dipa-Verl., S. 9–31.

Schmitt, H. (1993b): Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation zwischen Aufklärung und Gegenwart. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 1, S. 153–178.
Schmitt, H. (1998): Zur Realität der Schulreform in der Weimarer Republik. In: Rülcker, T./Oelkers, J. (Hrsg.) (1998): Politische Reformpädagogik. Bern: Lang, S. 619–643.
Schonig, B. (1994): Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914–1961. Frankfurt am Main: Lang.
Schulgeschichtliche Sammlung Bremen (Hrsg.) (1994): Geh zur Schul und lerne was. 150 Jahre Schulpflicht in Bremen. 1844–1994. Bremen.
Schwerdt, U. (2013): Unterricht. Keim, W./Schwerdt, U. (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. (1890–1933). Frankfurt am Main: Lang, S. 949–1009.
Skiera, E. (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München: Oldenbourg.
Stöcker, H. (1997): KinderSchule – ZukunftsSchule. Eine Bremer Versuchsschule in ihren Bildern. In: Schmitt, H./Link, Jörg-W./Tosch, F. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149–166.
Stöcker, H. (2006): Bildungs(t)räume am Beispiel von vier Fotografien aus der Bremer Versuchsschule an der Helgolander Straße (1920–1933). In: Zeitschrift für Museum und Bildung, Heft 66/2006, S. 21–36.
Tosch, F. (2006): Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890–1938. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

III Bildungshistorische Quellenstudien zu Schulreformprozessen

Studie 3
Ländliche Reformschulen in ihrer Konzeption und Praxis zwischen 1918 und 1945

> „Des Morgens, sobald die Kinder in die Schule kamen, und alle beysammen waren, so betete er mit ihnen, und catechisirte sie in den ersten Grundsätzen des Christenthums nach eigenem Gutdünken ohne Buch; dann ließ er einen jeden ein Stück lesen, wenn das vorbey war, so ermunterte er die Kinder, den Catechismus zu lernen, indem er ihnen versprach, schöne Historien zu erzählen, wenn sie ihre Aufgabe recht gut auswendig können würden; während der Zeit schrieb er ihnen vor, was sie nachschreiben sollten, ließ sie noch einmal alle lesen, und denn kam's zum Erzählen, wobei vor und nach alles erschöpft wurde, was er jemals in der Bibel, im Kaiser Octavianus, der schönen Magelone, und andern mehr gelesen hatte; auch die Zerstörung der königlichen Stadt Troja wurde mit vorgenommen. So war es auf seiner Schule Sitte und Gebrauch von einem Tag zum andern. Es läßt sich nicht aussprechen, mit welchem Eifer die Kinder lernten, um nur früh ans Erzählen zu kommen; waren sie aber muthwillig, oder nicht fleißig gewesen, so erzählte der Schulmeister nicht, sondern lase Selbsten" (Jung-Stilling 1778/1976, S. 98–99).

Sind die Bilder in unseren Köpfen nicht ganz ähnlich, wenn wir an unsere eigene Dorfschulzeit denken bzw. Vaters oder Großvaters Erzählungen hören? Gibt es da nicht auch wiederholt Berichte vom Holzhacken und Äpfelpflücken für den Lehrerhaushalt während der Schulzeit? Tauchen da nicht auch öfter Schulmeister auf, die B. Chr. Ludwig Natorp z. B. „Sklavengeister", „armselige Wichte" und „schneiderhafte Naturen" nannte?[1] Zugegeben: diese Beispiele stammen aus dem 18. und 19. Jahrhundert. Doch auch im 20. Jahrhundert ging es in mancher Dorfschule nicht viel anders zu. Heute, am Beginn des 21. Jahrhunderts, ist die ganze Welt ein (virtuelles) Dorf geworden: vom kleinsten Dorf aus gerät alles in den Blick, und wer will, kann sich das große Weltgeschehen über das Internet auch in die abgelegenste Einöde holen. Für nicht wenige Landlehrer war es immer schon ein Traum: in der Schule weltoffen und weltverbunden statt hinterweltlerisch zu arbeiten, schülerorientierte Projektarbeit am Puls der Zeit statt eine stumpfsinninge Pauk- und Drillschule zu organisieren, auch die Eltern vom Sinn guter Schulbildung zu überzeugen, statt die Kinder immer wieder als eingeplante Arbeitskräfte auf dem Bauernhof dulden zu müssen.
Die Landschulen hatten von Beginn ihrer Geschichte an mit erheblichen inhaltlichen und strukturellen Mängeln zu kämpfen. Einige der tüchtigsten Dorfschulmeister nahmen diesen Kampf auf. Die Diskussionen um eine Verbesserung der Bildungsverhältnisse auf dem Land reichen bis ins 19. Jahrhundert zurück, ihre Anfänge liegen im 18. Jahrhundert (Rochow u. a.).

1 Natorp, Brief v. 3. Dezember 1810, zitiert nach: Lichtenstein 1955, S. 100.

Der Gedanke ist sicherlich so alt wie die Landschulen überhaupt.[2] Als das ‚goldene Zeitalter' oder „die eigentliche Epoche der Landschulreform" werden von den Akteuren selbst rückblickend die 20er Jahre des 20. Jahrhunderts beschrieben.[3]
Von den mindestens 200 reformpädagogisch geprägten Schulen der Weimarer Republik lag ca. ein Drittel auf dem Land.[4]
Allerdings ist in der bildungsgeschichtlichen Forschung kaum etwas über die Arbeit dieser Schulversuche bekannt.[5] Eine Geschichte der Landschulreform im 20. Jahrhundert existiert bislang nicht. Im Folgenden werde ich daher versuchen, einen Überblick über die Landschulreform zwischen 1918 und 1945 zu geben und das Verhältnis von Reformpädagogik und Landschulreform zu skizzieren. Ein solcher Überblick sieht sich vor das Problem gestellt, aus der ungeheuren Fülle des Quellenmaterials eine Quintessenz zu destillieren, die in Anbetracht der defizitären Forschungslage sicher nur vorläufig sein kann und an vielen Stellen verkürzen und vereinfachen muß. Ich stütze mich dabei auf eigene, ausführlichere Untersuchungen.[6] Nach einigen einleitenden Bemerkungen zur Landschule allgemein und einem Systematisierungsvorschlag der Landschulreform werde ich jeweils einzelne Szenen aus dem Unterricht des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968) zum Ausgangspunkt der folgenden chronologischen Skizzen zur Landschulreform in der Weimarer Republik und der NS-Zeit machen. Den Abschluss dieser Skizzen bildet ein vorläufiges Fazit zum Verhältnis von Landschulreform und Reformpädagogik sowie ein kurzer Ausblick auf die Zeit nach 1945.[7] Wenn ich dabei die pädagogische Praxis Wilhelm Kirchers in den Mittelpunkt stelle, so geschieht dies deshalb, weil kaum eine andere pädagogische Biographie so aufs engste mit der ambivalenten Geschichte der Landschulreform verknüpft ist wie seine.[8] Seine Praxis steht im Untersuchungszeitraum exemplarisch für die Arbeit vieler reformorientierter Landschulen.

1 Ländliche Reformschulen in der Weimarer Republik

Der als Quellentext im Anschluss an meinen Beitrag auszugsweise abgedruckte Artikel Wilhelm Kirchers gibt einen ausführlichen und lebendigen Einblick in die Arbeit im „Haus in der Sonne" – so nannte er seine Versuchsschule – in Isert bei Altenkirchen im Westerwald. Ähnliche, wenn auch weniger international orientierte Praxisberichte existieren aus anderen ländlichen Reformschulen.

2 Vgl. zur Geschichte des Versuchsschulgedankens: Schmitt, Versuchsschulen als Instrument schulpädagogischer Innovation zwischen Aufklärung und Gegenwart, 1993.

3 Strobel, Die Arbeitsweise der Landschule, 1963, S. 428; Wilhelm Kircher (s. u.) bezeichnete die 20er Jahre des 20. Jhdts. als die „Blütejahre der Schulreform" (Kircher, Das Haus in der Sonne. Zehn Jahre Schulversuch in Hardert 1950–1960,1960, S. 193); vgl. auch Huber (Hrsg.), Die Landschule, 1970.

4 Vgl. Schmitt, Topographie, 1993. - Die absolute Zahl v. a. der ländlichen Versuchsschulen und Schulversuche dürfte noch höher gelegen haben; dafür sprechen auch überlieferte Akten der mittleren Schulaufsichtsbehörden zu Versuchsschulfragen, wie z. B.: Hessisches Staatsarchiv Marburg: Best. 166 Nr. 6357: Versuchsschulen 1923–1937. Häufig finden sich in diesen Akten auch ausführliche Praxisberichte als Anlage zu einem eingereichten Antrag.

5 Der kenntnisreiche Lexikonartikel von Gläss und Klafki zu ‚Schulversuche und Versuchsschulen' stellt in der Literatur insofern eine Ausnahme dar, als dass er im Kontext reformpädagogischer Versuchsschulen auch reformpädagogische Landschulen und die sonst weithin unbekannten Namen wichtiger Landschulreformer (zumindest) nennt; vgl. Gläss I Klafki, Schulversuche und Versuchsschulen, 1968.

6 Vgl. Link, Reformpädagogik 1999, S. 130–154, S. 300–324 und S. 472–493.

7 Wenn sich mein Überblick an die Epochen der politischen Zeitgeschichte anlehnt, so geschieht dies in erster Linie deshalb, um vor dem Hintergrund der defizitären Forschungslage dem Leser einen bekannten Orientierungsrahmen zu bieten. Von der Sache selbst ist dies – was der Überblick zeigen wird – nicht zwingend notwendig.

8 Vgl. zu Kircher: Link, Reformpädagogik, 1999.

Ein Jahr vor der Veröffentlichung dieses Artikels in der internationalen und praxisbezogenen reformpädagogischen Zeitschrift „Das werdende Zeitalter“ notierte Kircher in der Schulchronik:[9]

> „Das Jahr 1928 war für die innere Umbildung der Versuchsschule Isert von größter Bedeutung. Alle Wohnräume, früher Lehrerwohnung, sind zu Arbeitsräumen geworden: Raum der Kleinen, Lesezimmer, Weiheraum, Erdkundezimmer, Geschichtszimmer. Die Bankordnung ist so verändert, daß alle Kinder bei der Arbeit sich gegenseitig sehen. Das arbeitsgemeinsch. Verhältnis zu Handwerkern und Eltern ist systematisch ausgebaut und ein recht enges geworden. Leitgedanke wird ein Volksunterricht vom Kindergartenalter bis zur Erwachsenenbildung, Leitbild die dänische Volkshochschule. Die Schülerselbstverwaltung ist organisiert, der Gesamtunterricht wird auf den Schild erhoben, die Schüler haben Anteil an der Plangestaltung. […] Die Kinder haben mehrere Male 4 Tage hintereinander Schule gehalten ohne Lehrer.“[10] Über solche Tage schrieben die Schüler selbst unter der Überschrift „Wie wir alleine Schule gehalten haben“: „Das war eine Freude und ein Jubel, ohne Lehrer Schule zu halten! Tief fühlten wir in uns die Pflicht zur Selbstverwaltung, zur Selbstregierung. Dieses brachte uns neue Freude. Wir standen auf eigenen Füßen, und keiner stand vor uns und stellte Fragen an uns. Überall in dem Schulsaal herrschte Fröhlichkeit und Selbstbewußtsein. Frühmorgens begann vor der Schule die Morgengymnastik, um den Schlaf aus allen Gliedern zu rütteln und die frische Morgenluft trotz der Kälte einzuatmen. Danach folgte die Andacht. Sodann wurde der Tagesbericht von den vorhergehenden Tagen vorgelesen. Einer schrieb nun den Arbeitsplan an die Tafel, den wir zusammen besprachen. Danach wurden Kinder bestimmt, die in den einzelnen Räumen Feuer anzumachen hatten, damit verschiedene Gruppen ungestört arbeiten konnten.“[11]



Abb. 1: Wilhelm Kircher (1898–1968) vor dem achteckigen Blockhaus, das im Jahr 1930 von der Gemeinde in Eigenleistung errichtet wurde und als Sommerschule, „Nest der Jugend“ sowie als Freilichtbühne diente.

---

9 Vgl. Haubfleisch/Link, Das Werdende Zeitalter, 1994.
10 Schulchronik Isert, S. 71–72 (Archiv Koop. Gesamtschule Altenkirchen/Ww.)
11 Zitiert nach Link, Reformpädagogik, 1999, S. 613 (Anhang); dort auch der sehr ausführliche Bericht.

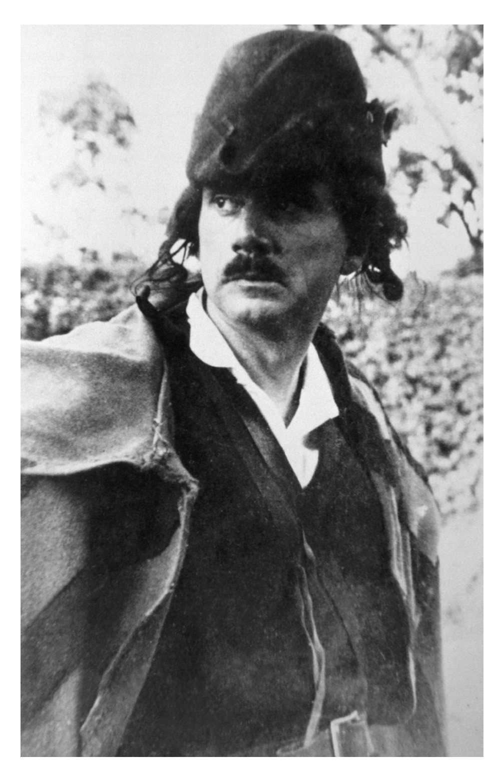


Abb. 2: Wilhelm Kircher als Wilhelm Tell bei den Aufführungen auf der Freilichtbühne (1932)



Abb. 3: Eine Lese- und Ausspracherunde im „Haus in der Sonne“ in Isert (um 1930)

Das „Haus in der Sonne" wurde – in Kirchers Worten – getragen „vom Bildungsethos einer individualitätspflegenden Schule der Gemeinschaft" (Kircher 1929, S. 232). An seinen und den Berichten der Schüler wird deutlich: Im Zusammenhang mit der sich ausbreitenden Arbeitsschulbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts erhielt auch die Landschuldiskussion eine reformpädagogische Richtung. Analog zum Terminus ‚(reform-)pädagogische Bewegung' ist deshalb auch bald von einer ‚Landschulbewegung' die Rede. Einer der langfristig einflussreichen Pioniere auf diesem Gebiet war Ernst Heywang.[12] Mit seinen frühen und, soweit ich sehe, in dieser Zeit einzigartigen Veröffentlichungen eröffnete er vor dem Ersten Weltkrieg eine Diskussion, die sich erst in den 20er Jahren unter dem Begriff Landschulreform sammelte. Was ist nun unter Landschulreform zu verstehen?

Ein zentrales Element der gesamten Landschuldiskussion war immer die bewusste Abgrenzung und Differenz zur Stadtschule. Die Reformen sind im Ganzen nur vor diesem Hintergrund zu verstehen. Die Volksschulgesetze und -lehrpläne der jungen Weimarer Republik schienen den Reformern ausschließlich an voll ausgebauten und differenzierten Schulsystemen der Städte orientiert und folglich für die oft primitiven Schulverhältnisse auf dem Land wenig brauchbar und überfrachtet mit nicht erfüllbaren Anforderungen zu sein. Im Kontrast zu den Schulgesetzen des 19. Jahrhunderts, die der Landschule zumindest eine Sonderstellung einräumten[13], sahen die Preußischen Richtlinien der Weimarer Zeit – mit Blick auf die Stundentafel – in der ausgebauten achtklassigen Volksschule den Regelfall. Der Lehrer einer einklassigen Dorfschule sah sich indes vor völlig andere Probleme gestellt als der Fachlehrer einer städtischen Volksschule. Die Dorfschule der Weimarer Zeit war noch weitgehend die Dorfschule des 19. Jahrhunderts und das Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land nach wie vor eine Konstante. Die Landschulreformer waren nun bemüht „um die Wiedereinholung des Vorsprungs, den die Stadt hat[te]" (Kohlbach 1932, S. 50).

So verwundert es keineswegs, dass unmittelbar nach der Veröffentlichung der Preußischen Volksschul-Richtlinien (1921/22)[14] die Literatur zur Landschulreform einen ungeheuren Aufschwung erlebte.[15] Darüber hinaus ist es auch kein Zufall, dass der Versuchsschulerlass vom 4. Juli 1923 (U III A Nr. 1040) explizit auf die Situation der Landschule zugeschnitten war.[16]

---

12 Eine Impulsschrift der gesamten Diskussion und Reform war: Heywang, Die Arbeitsschulidee in der einklassigen Volksschule, 1913. Sie lag 1923 in der dritten Auflage vor. Ernst Heywang (1885–1965) war zunächst Landschullchrer im Elsaß und ab 1918 in Baycrn (zuerst Gochshcim I Unterfranken, seit 1926 Marktbreit). Aufgrund der eigenen Erfahrungen entwickelte er Reformpläne für die Landschule (vgl. neben der erwähnten Impulsschrift u. a.: Landschulprobleme und Landlehrerfragen, 1916; Die einklassige Schule, 1923; weitere Titel bei Eckhardt, Die Landschule, 1931, S. 255–256) und zählte in der Folge zu den wichtigsten Stimmen im Chor der Landschulreformer. Er war Mitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer und nach 1945 auch im Schwelmer Kreis tätig. 1933 wurde er - laut Literatur - wegen einer Äußerung über den Reichstagsbrand von den Nazis zwangspensioniert. 1945 wurde er sofort wieder eingestellt und als Schulrat in Unterfranken eingesetzt. Außer als didaktischer Landschulreformer engagierte Heywang sich vor allem in dieser Funktion für die Einrichtung von Mittelpunktschulen, um die Schwächen der einklassigen Schule zu überwinden. Diesbezüglich ist er einer der wenigen Landschulreformer, die mit den Jahren deutlich von der früheren Verteidigung der einklassigen Schule abrückten und zunehmend die unterrichtlichen Defizite vor die angeblichen erziehlichen Vorteile dieser Schulform stellten. Zu Heywang gibt es leider keine biographische Untersuchung; vgl. die Kurzbiographie in Rach, Biographien, 1968, S. 344; vgl. auch Dudek, Gesamtdeutsche Pädagogik, 1993, S. 89, 146,181.

13 Vgl. Grundzüge betr. Einrichtung und Unterricht der evangelischen ein-klassigen Elementarschule, 3. Regulativ (1854). In: Scheibe (Hrsg.), Zur Geschichte, Bd. 2, 1974, S. 23–31. – Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule (1872). In: Ebd., S. 32–42.

14 Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule (16. März 1921). In: Scheibe (Hrsg.), Zur Geschichte, Bd. 2,1974, S. 59–66; Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die vier oberen Jahrgänge der Volksschule (15. Oktober 1922). In: ebd., S. 67–81.

15 Vgl. Z. B. die Bibliographie in Eckhardt. Die Landschule, 1931, S. 254–258; Eigen, Einführung, 1925.

16 Der Erlass wurde nicht veröffentlicht. er befindet sich u. a. in den Versuchsschulakten des Reichs-und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (BA R 49.01, Nr. 3285/4, BI. 5). Er ist abgedruckt in Link, Reformpädagogik, 1999, S. 132.

Im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung trat man ausdrücklich für die Einrichtung und Förderung ländlicher Versuchsschulen ein, weil man sich von deren Anregerfunktion versprach, eine umfassende Reform des ländlichen Bildungswesens in Gang setzen zu können. Die Intention des Erlasses zielte von Beginn an auf eine Verbreitung reformpädagogischer Elemente auch im Regelschulwesen. In der Folge kam es tatsächlich zu zahlreichen Landschulversuchen.

Die Landschulreform war in erster Linie praktische Schulreform. Die Versuchsschulen waren auf unterschiedliche Weise miteinander vernetzt. Vielfach wurden sie durch einen reformfreudigen Schulrat angeregt und gefördert. Die Lehrer kannten sich oft durch persönliche Kontakte, durch Hospitationen und Tagungen.[17] Auch gab es in den Reihen der Landschulreformer eine eigene Publikationskultur, in der sich sowohl die praktischen Versuche als auch theoretische Positionsbestimmungen niederschlugen und die es deshalb ermöglicht, sowohl Personalbestand als auch inhaltliche Konzepte der Reform vorläufig zu beschreiben.

Die Landschulen zeichneten sich gegenüber den Stadtschulen durch einige Besonderheiten aus, denen die Reformer Rechnung trugen:

- Landschule hieß zunächst einmal gemäß den offiziellen Statistiken: Schule in Orten bis 2000 Einwohner; nach der Denkschrift „Die Landschule“ des Deutschen Lehrervereins (1926) lagen im Jahr 1921 insgesamt 78 % der Volksschulen des Deutschen Reiches auf dem Land und wurden von 42,8 % der Schüler besucht, zahlenmäßig also eine nicht zu unterschätzende Größe; der Anteil der einklassigen Schulen an den Preußischen Volksschulen lag 1927 bei 42 %;[18]
- die meisten Landschulen waren organisatorisch kaum gegliedert, oft waren sie nur einklassig, was bedeutete, dass ein Lehrer alle acht (bzw. in einzelnen Ländern alle sieben) Jahrgänge in meist beengten räumlichen Verhältnissen gemeinsam unterrichtete und sich dabei oft durch die Bildung sog. ‚Abteilungen‘ half, die dann abwechselnd direkten Unterricht erhielten bzw. still beschäftigt wurden; je nach Ortsgröße bzw. Einzugsgebiet konnte eine solche Schule als ‚Zwergschule‘ nur etwa 10 Schüler haben wie auch zwischen 50 und 100 Schüler in einem Raum vereinen müssen; die Qualität dieser einklassigen Schule stand und fiel wie an keiner anderen Schule mit den Fähigkeiten des Lehrers zu innerer Differenzierung;
- das Stoffpensum der Richtlinien und Lehrpläne war unter den vergleichbar schlechten Verhältnissen in den Dorfschulen nicht annähernd zu erfüllen;
- schließlich gab es auf dem Land kaum weiterführende Schulen.

Der Beginn der Landschulreform war also ein pragmatischer und reagierte unmittelbar auf gesellschaftliche Verhältnisse. Die Lehrer waren unzufrieden mit ihrer Situation: überfüllte Klassen, keine oder zu wenig bzw. die falschen Lehrmittel, städtische, d. h. überwiegend nicht adressatenbezogene Bildungsinhalte, schlechtere Bezahlung gegenüber den Stadtlehrern. Auch trugen Krisenerscheinungen im Kontext der gesamtgesellschaftlichen Modernisierung dazu bei, dass die schulischen Probleme verstärkt gesehen wurden. Da die ländliche Lebenswelt in den 20er Jahren noch weitgehend vorindustriell geprägt war, führte dies u. a. wegen der Arbeitsmarktsituation zur verstärkten Abwanderung der Menschen in die Stadt. Diese Urbanisierung wurde heftig diskutiert und von manchen Zeitgenossen abwertend als ‚Landflucht‘ bezeichnet. Doch das Land war andererseits längst auch keine Idylle mehr. Es verlor nämlich durch die zunehmende Verkehrserschließung und durch die damit verbundene neue Mobilität seine ‚alte‘ Abgeschieden-

17 Vgl. Link, Reformpädagogik, 1999, Kapitel 2.4.

18 Die Zahlen nach Eckhardt, Die Landschule, 1931, S. 9–10; ausführliche Statistiken auch ebd., S. 36–38 und bei Wolff, Die Landschule, 1931, S. 202–206.

heit. Die angedeuteten wirtschaftlichen Tendenzen wurden durch die Agrarkrise Ende der 20er Jahre (Weltwirtschaftskrise) noch verstärkt, und spätestens jetzt wurden auch den Bauern die sogar weltweiten wirtschaftlichen Verflechtungen deutlich. Ländliche und städtische Lebenswelten kamen immer häufiger miteinander in Kontakt. Dazu trug nicht zuletzt auch der Rundfunk bei, der seinen Siegeszug als modernes Massenmedium in Deutschland 1923 begonnen hatte. Diese Entwicklungen konnten insgesamt nicht ohne Einfluss auf die Landschule bleiben.

Zu Anfang des 20. Jahrhunderts und auch während des Ersten Weltkrieges begannen einzelne Lehrer zunächst mit methodisch-didaktischen Reformen. In den darauffolgenden Jahren suchte man immer neue Lösungswege, die Schule gegenüber dem Leben, gegenüber den Anforderungen der Zeit zu öffnen und gleichzeitig den besonderen ländlichen Verhältnissen methodisch-didaktisch Rechnung zu tragen. Mit der Gründung der Weimarer Republik, der angestrebten Schulreform und nicht zuletzt mit der Veröffentlichung der neuen Richtlinien erhielt die Diskussion neuen Aufwind. Zu Beginn der dreißiger Jahre hatten sich die Positionen weitgehend geklärt. Die Reformdebatte, die vielfach in Zeitschriften wie z. B. „Die Neue Deutsche Schule“, „Die Volksschule“, „Die Praxis der Landschule“, „Das Werdende Zeitalter“, aber auch ansatzweise in der erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift „Die Erziehung“ geführt wurde, war nicht zuletzt durch die zahlreichen praktischen Versuche zu diesem Zeitpunkt zu relativ klar abgrenzbaren Positionen geronnen. Auch hatten sich regionale, überregionale und internationale Arbeitsgemeinschaften zur Land-schulreform gegründet.[19] All dies schlug sich u. a. nieder in zahlreichen Praxisberichten, Büchern und Aufsätzen zur Landschulproblematik, die zu eben jener Zeit veröffentlicht wurden. Zu den wichtigsten Werken zählen die von Karl Eckhardt auf der einen und Franz Kade auf der anderen Seite verfassten, herausgegebenen oder betreuten Monographien, Sammelbände und Reihen. Sie bieten allesamt einen guten, zusammenfassenden Überblick über den Stand der Diskussion und die praktische Versuchsarbeit.[20]

Nicht zuletzt aufgrund der Konsolidierung der Landschulreform um 1930 lassen sich rückblickend drei inhaltliche Felder der Diskussion unterscheiden, systematisieren und verschiedenen Positionen und Personen zuordnen, die jedoch real durchaus miteinander in Beziehung standen. Sie beziehen sich auf die Struktur der Landschule (1), deren Aufgabe bzw. Bildungsinhalt (2) und die praktische, methodisch-didaktische Umsetzung der Reform (3).

(1) Strukturell standen sich die Konzepte einer ‚dorfeigenen Schule‘ und einer ‚ländlichen Zentral- bzw. Mittelpunktschule‘ gegenüber. Ursprünglich frei von organisatorischen Elementen und im Sinne einer milieu- und sozialpädagogischen Aufgabenstellung von dem Petersen-Schüler Johann Dietz (Dietz 1927/1947) konzipiert, betonten die Vertreter der dorfeigenen Schule (meist einklassige Schulen) besonders den Erziehungscharakter einer solchen Schule in den überschaubaren Verhältnissen eines Dorfes. Demgegenüber legten die Verfechter der Zentralschulen mehr Wert auf die besseren weiterführenden Bildungsmöglichkeiten und die intensivere Ausbildung durch ein differenziertes Fachlehrersystem, was durch die Auflösung der einklassigen Schulen erreicht werden sollte. Eine vermittelnde Position war die der ‚Landschulengemeinschaften‘, d. h. die mögliche Kooperation oder Zusammenlegung benachbarter Schulen (so gedacht, dass es, mit Verlängerung der Schulpflicht, eine sechsjährige dorfeigene Landgrundschule und eine zentrale Landmittelschule

19 Vgl. Link, Reformpädagogik, 1999, S. 143–173. Kircher gründete u. a. 1928 eine „Funkpädagogische Arbeitsgemeinschaft für Landschulreform“ und 1929 eine „Internationale Arbeitsgemeinschaft für Landschulreform“ im Weltbund für Erneuerung der Erziehung und engagierte sich darüber hinaus auch im international-vergleichend ausgerichteten Mainzer Institut für Völkerpädagogik, wo er ein Landschulpädagogisches Archiv einrichtete.

20 Vgl. dazu ausführlich Link, Reformpädagogik, 1999, S. 134–139.

mit dem 7. bis 10. Schuljahr gab)[21]. Die Grenzen zwischen diesen Konzepten waren personell (und z. T. auch ideell) nicht so starr, wie man vermuten könnte. Gerade manche Vertreter der ‚dorfeigenen Schule' (wie z. B. Eckhardt, Kircher, Spielhagen, Kretschmann) waren durchaus offen für die Idee einer Landschulengemeinschaft, unter bestimmten Voraussetzungen auch für ländliche Zentralschulen. Dabei muss jedoch immer berücksichtigt werden, dass eine solche Strukturreform zum damaligen Zeitpunkt verkehrstechnisch nicht in allen Teilen Deutschlands ohne weiteres hätte durchgeführt werden können.

(2) Eng mit dieser Thematik verbunden ist ein zweiter Punkt. Die Landschule sollte kulturelles Zentrum des Dorfes sein, also Schul- und Volksbildung, eben das Dorf als Erziehungsgemeinde umfassen. Durch die Zentralschulen sah man diesen Ansatz teilweise gefährdet, die Schule der Bevölkerung wieder entfremdet. Man befürchtete ebenso ein erneutes kulturelles Vakuum im Dorf. Stattdessen sollten die Dorfschulen ‚dorfeigen und weltoffen' sein und den Blick der Menschen über den Dorfkirchturmshorizont hinaus ins Weite lenken. Um die Aufgabe, die Schule eng an das dörfliche Leben zu binden bzw. sie in die ländliche Lebenswelt voll zu integrieren, konkurrierten von hier aus inhaltlich zwei Konzepte. Eine Reformgruppe schlug eine hauptsächliche Orientierung am bäuerlichen Berufsfeld vor. Die Landschulen sollten entsprechend Produktionsschulen und bäuerliche Musterbetriebe sein und die Schüler so auf ihren vermeintlichen späteren Beruf intensiver vorbereiten und nicht mehr mit unnötigem und unbrauchbarem Wissen belasten. Dieses Konzept wurde interessanterweise sowohl von Vertretern des sozialdemokratisch-sozialistischen Bundes Entschiedener Schulreformer (Kölling 1924) als auch von Vertretern einer ‚organisch-völkischen Schulreform' favorisiert (Kade in Anlehnung an Krieck). Die weitaus größte Gruppe der Reformer (darunter Eckhardt und Kircher) stand diesen Konzepten äußerst kritisch gegenüber, da sie die traditionellen Aufgaben von Schule durch eine zu frühe und zu einseitige Orientierung am bäuerlichen Berufsfeld gefährdet sah. Sie favorisierte vielmehr eine Orientierung an der gesamten deutschen Kultur und den damit verbundenen Bildungsinhalten, allerdings unter starker Berücksichtigung der jeweiligen regionalen und lokalen ländlichen Verhältnisse. Eine solche kindgerechte Arbeits-, Heimat- und Lebensgemeinschaftsschule sollte eine Synthese des Erziehungs- und Leistungsgedankens darstellen und die jeweiligen Besonderheiten der ländlichen Verhältnisse thematisieren, ohne sie zu ghettoisieren und ohne eine verfrühte landwirtschaftliche Berufsschule zu sein.

(3) Unabhängig davon, für welches strukturelle Modell die Reformer Partei ergriffen und worin sie die Hauptaufgaben der Landschule sahen, betrachtete man eine methodisch-didaktische Reform der Landschularbeit für unerlässlich. Daraus ergaben sich zwangsläufig notwendige Änderungen des Lehrplanes. Man forderte regionale Autonomien und Freiheit bezüglich Fächerteilung, Stoff, Didaktik und Methode. Auf diese Themen der inneren Schulreform bezogen sich die meisten Versuche und Vorschläge. Hier verfügte man durch die Versuchsarbeit über die größten praktischen Erfahrungen. Den weitaus meisten Landschulreformern ging es um eine allmähliche und pragmatisch an den jeweiligen Verhältnissen orientierte Reform, die auf Verbesserung und nicht auf Beseitigung des Bestehenden setzte, in Eckhardts Worten ‚Evolution, nicht Revolution' war. So liegt der eigentliche ‚Erfolg' der Landschulreform auch zum großen Teil auf didaktisch-methodischem Gebiet.

21 Diesen Vorschlag machte u. a. der Preußische Lehrerverein (auch unter Beteiligung von Eckhardt und Kircher) auf seiner Versammlung in Koblenz Ostern 1931; vgl. Eckhardt, Die Landschule, 1931, S. 184; ausführlich zitiert bei Wolff, Die Landschule, 1931, S. 218; ebenfalls bei Mohr. Die Reform, 1965, S. 10; vgl. auch die Protokolle des Bezirkslehrerrates in LHAK Best. 441 Nr. 26187.

Ein Hauptanliegen war dabei die Veränderung des passiven in aktives und schülerorientiertes Lernen. Gleichwohl zog diese Verbesserung und Rationalisierung des Landschulunterrichts wiederum äußere und strukturelle Forderungen nach sich, etwa in Form verbesserter Lehrmittelausstattung und neuer Schulgebäude (Raumfrage), anderer Klasseneinteilungen und Unterrichtsorganisation, zusätzlicher Lehrer bzw. einer anderen Lehrerausbildung. Auch die Forderung von Eltern wie Lehrern nach weiterführenden Bildungseinrichtungen auf dem Land war eine Konsequenz des durch die Versuchsschularbeit gestiegenen Bildungsinteresses der Bevölkerung. Innere und äußere Schulreform hingen gerade in Bezug auf die einklassige Schule eng zusammen und sind höchstens analytisch zu trennen.

Abschließen will ich diese grobe Skizze der Landschulreform in der Weimarer Republik mit einem chronologischen Systematisierungsversuch, der sich neben der dargestellten inhaltlichen Systematik aus den Quellen herauspräparieren lässt. Angesichts der Forschungslage kann dies jedoch nur ein erstes Instrument zur weiteren Orientierung sein und ist deshalb nicht als endgültige Systematisierung der Landschulreform zu lesen. Wenn ich dabei über den bislang behandelten Zeitraum hinausgehe und auch die Zeit nach 1933 und 1945 mit einbeziehe, so geschieht dies erstens, um dem Leser für die weitere Lektüre ein Orientierungsraster mitzugeben, und zweitens, um die zeitliche Eigendynamik der Landschulreform zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder zu verdeutlichen, die weder mit den historisch-politischen Epochen kongruent, noch von ihnen völlig unbeeinflusst ist.

Die Phasen der Landschulreform

1900–ca. 1920	*pragmatischer Beginn:* vereinzelte methodisch-didaktische Reformvorschläge im Kontext der Arbeitsschulbewegung
1920 – 1923	*Ausweitung der Diskussion* im Zuge der allgemeinen Schulreformdebatte
1923 – 1929	*Konsolidierung:* Richtlinien, Einrichtung von Versuchsschulen, zunehmende Veröffentlichungen, Publikationsreihen, Zeitschriftengründungen (bzw. Einrichtung von Beilagen und Rubriken), regionale und überregionale Zusammenschlüsse von Landschulreformern (z. B. im Bayerischen Lehrerverein, im Rheinischen Lehrerverein, innerhalb des ‚Weltbundes für Erneuerung der Erziehung', an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt/M.), Landschultagungen[22]
1930 – 1932	*Höhepunkt und Richtungsstreit:* Diskussion über den allgemein akzeptierten Grundkonsens der Landschulreform und Suche nach überregionalen Lösungen aufgrund der praktischen Erfahrungen der Versuchsschulen (zusammenfassende Sammelbände, Ausweitung der Arbeitsgemeinschaften, Landschultagungen)
1933 – 1935	*inhaltliche Stagnation und ideologische Überformung der Reformdiskussion:* Arbeitsberichte und Tagungen, aber keine grundsätzlich neuen Anregungen, weitgehende personelle Kontinuität bei ideologischer Anpassung an den Nationalsozialismus; Versuche, die Landschulreform auf Gauebene in den NSLB zu integrieren
1936 – 1939	*erneute Konsolidierung und ideologische Fixierung:* Gründung eines Reichsreferats für Landschulfragen im NSLB, Zusammenarbeit mit dem Reichsnährstand, Einrichtung von Beispielschulen, weitere Praxisberichte, ideologische Verengung der Reform, Einfluss der Landschulreformer auf die Richtlinien, strukturelle Fragen treten aus ideologischen Gründen zurück
1940 – 1945	*Stillstand der Diskussion, Stillstand der Reform*

22 Vgl. zu den Arbeitsgemeinschaften und Landschultagungen die Nachweise in den jeweiligen Kapiteln und im Anhang in Link, Reformpädagogik,1999.

1946 – 1949	*Ansätze zur Wiederaufnahme* der Reform, Favorisierung dorfeigener Konzepte
1950 – 1956	*erneute Konsolidierung:* Zeitschriftengründungen, praktische Versuchsarbeit, Zurücktreten methodisch-didaktischer Reformen zugunsten struktureller, Beginn von Zentralisierungsmaßnahmen (Auflösung einklassiger Dorfschulen; in der DDR früher und schneller als in der BRD)
1957 – Beginn der 1970er Jahre	*Finale:* stetige Abnahme der Reformdiskussion, flächendeckende Umsetzung der Zentralisierung (strukturelle Reform, Gesamtschulen), innere Reform verliert an Bedeutung, die ‚alten' Landschulreformer ‚treten ab'; resümierende Rückblicke.

2 Reformpädagogische Landschulen im Nationalsozialismus

Werfen wir zunächst wieder einen exemplarischen Blick auf die pädagogische Praxis Wilhelm Kirchers. Am 6. Mai 1935 beantragte Kircher bei der Schulverwaltung eine „außerordentliche Beihilfe für die Schule in Winningen" – wohin er im Dezember 1934 versetzt worden war –, um die von ihm privat vorgestreckten Kosten für bereits angeschaffte Einrichtungsgegenstände und notwendige Arbeiten zumindest teilweise wieder zu decken:

> „Ich verbinde damit die Pflicht, in meiner Schule auch neue Wege zu suchen, die zum nationalsozialistischen Schulideal führen. [...] Es ist mir gelungen, die Schule als eine Art Opferring zu mobilisieren und manches kostenlos zu erreichen auf dem Wege tätiger Mithilfe der Elternschaft."[23] Im einzelnen beantragte er: 10 M für Anstrich- und Ausbesserungsarbeiten an vier Arbeitstischen, „die ich in einem besonderen Gruppenarbeitszimmer aufstellen ließ"; 7,50 für Schreinerarbeiten; 2 Regale und Wandborde zur Aufnahme von Modellen; Linoleumtafeln für das erste Schuljahr; „Kartonpapier zur Herstellung didaktischer Lehrspiele und kleiner Anschauungsmodelle"; darüber hinaus beantragte er auch Mittel für neues Gestühl in der Oberklasse (7. und 8. Schuljahr), denn „die im Schulsaal befindlichen Bänke entsprechen nicht mehr den Anforderungen, die an einen Schulversuch gestellt werden müssen."[24]

Was er u. a. unter diesen Anforderungen verstand, wird an dem folgenden Beispiel deutlich:

> „In Winningen haben wir einmal im Physikunterricht eine richtiggehende Radioanlage hergestellt. Sie sollte ausgeprobt werden durch die Übertragung einiger Sätze aus dem Sende-zimmer in den Empfangsraum. Die Stunde wurde unmerklich zur Ausdrucksschulung und blieb es eine Zeitlang im Deutschunterricht. Wir richteten einen richtigen Sprecherwettbewerb ein und erhielten die lebendigsten Reportagen von Vorgängen auf der Straße, an der Mosel, von Fußballspielen. Eine Gruppe tat sich zusammen und verfasste einen ‚Frohen Samstagnachmittag' mit allem Drum und Dran. Andere gaben alte Winninger Anekdoten zum Besten. In der Klasse wären alle diese Leistungen niemals zustande gekommen. Wenn ein in der Klasse Sprechscheuer nach einer guten Leistung aus der Sprechzelle zurückkam, so hielten wir nicht mit anfeuerndem Lob zurück, und das kam dem Betreffenden selbst wieder zu Gute" (Kircher 1938, S. 38).

Die Entwicklung des einzelnen Schülers blieb also für Kircher eine wichtige pädagogische Bezugsgröße. Sogar das nationalsozialistische ‚Du bist nichts, Dein Volk ist alles' interpretierte er nicht als Zerstörung dieser Individualität.[25] Auch im Zusammenhang mit der Inszenierung von Feiern in der Schule plädierte Kircher für eine „innere Freiheit" der Schüler (Kircher 1938,

23 Gesuch Kirehers an die Schulverwaltung um Gewährung von 250 M außerordentlicher Beihilfe für die Schule Winningen vom 06.05.1935 (LHAK Best. 441 Nr. 29288).

24 Gesuch Kirchers an die Schulverwaltung um Gewährung von 250 M außerordentlicher Beihilfe für die Schule Winningen vom 06.05.1935 (LHAK Best. 441 Nr. 29288).

25 Vgl. dazu Link, Reformpädagogik, 1999, S. 389–396, und ferner Kircher, Musische Nationalerziehung, 1938, S. 13.

S. 35). Die zitierte Passage zeigt aber darüber hinaus noch mehr: den Übergang vom Fach- zum fächerübergreifenden Unterricht auch in Winningen. Kircher wollte „die Parzellenwirtschaft des gefächerten Unterrichts ablösen“ (Kircher 1942a, S. 25), überwinden und praktisch erreichen, „was Peter Petersen die Pädagogisierung des Unterrichts nennt, die Wendung vom erteilten Unterricht zum gestalteten Unterrichtsleben. Das bedeutet nichts anderes, als dass der Lehrer als bloßer Dozent von Wissen aufhört zu sein: er wird zum Organisator kindlicher Schaffenskraft, er schafft reale Situationen, Begegnungen mit dem fordernden Leben, er organisiert einen ‚Sozialismus der Lerngemeinschaft‘, sofern er den starren Klassenblock auflöst, Gruppenarbeit und Einzelaufträge organisch in die Gesamtleistung der Klasse einbaut. Er kennt auch die Grenzen: seine erziehende Kraft verliert jeder Unterricht, wenn das Erlebnismoment ins Uferlose gesteigert wird“ (Kircher 1942b, S. 35). Als Pädagoge müsse man auch darum bemüht sein, „im kindlichen Lebensraum ein Stück Naturpark zu erhalten“ (Kircher 1942a, S. 18).

> „Wo Härte und Freude im geschilderten Sinne geschwisterlich vereint sind, entwickelt sich die Atmosphäre des Vertrauens [!], das seelische Klima des Leistungsanstiegs […]. In diesem Klima kann jedes Kind den ihm durch seine Erbart vorgegebenen Leistungsraum bis an seine Grenzen füllen. Die Pädagogik des Vertrauens, wenn sie verwirklicht ist, wird eine Revolutionierung des Schülerlebens und des Schullebens bedeuten! Nicht mehr das Katheder ist dann das Symbol der Schule, sondern die Lerngemeinschaft“ (ebd. S. 16).

‚Gestaltetes Schulleben‘, ‚Organisator kindlicher Schaffenskraft‘, ‚reale Situationen‘, ‚Begegnungen mit dem Leben‘, ‚Sozialismus der Lerngemeinschaft‘, ‚Gruppen- und Einzelarbeit‘ – all diese Elemente sind bereits aus dem „Haus in der Sonne“ in Isert bekannt. Es handelt sich dabei um zentrale Komponenten reformpädagogischer Methodik und Didaktik. Und wenn Kircher dann noch für eine ‚Pädagogik des Vertrauens‘ eintritt, lässt sich der nationalsozialistische Kontext dieser Aussagen keineswegs sofort erschließen. Veröffentlicht wurden diese Passagen im Jahr 1942. Tatsächlich zeigen überlieferte Fotos aus Winningen die angesprochene Atmosphäre des Vertrauens und geben darüber hinaus einige Hinweise auf Arbeitsmittel und Arbeitstechniken (vgl. Link 1999, S. 217 f.).



Abb. 4: Eine Winninger Grundschulklasse (Jahrgänge 1928/29) mit der Lehrerin Eva Fleischmann im Jahr 1936.

Kirchers reformpädagogische Einflüsse auf die Umgestaltung der Winninger Volksschule sind auf diesem Bild deutlich zu erkennen. Das Regal (links im Hintergrund) bot jedem Kind Platz für seine Freiarbeitsmaterialien in einem eigenen Fach. Die alten Subsellien wurden so gestellt, dass die meisten Schüler sich während des Unterrichts sehen konnten. Die Klasse war mit Blumen und Bildern geschmückt. Die Lehrerin genoss das Vertrauen der Schüler. Ein anderes Foto zeigt zudem Freiarbeitsmaterial für den Rechenunterricht auf den Bänken vor den Kindern.
All dies stand nach Kirchers Überzeugung im Einklang mit der nationalsozialistischen Ideologie. Seine Schulpraxis interpretierte er nun als „Musische Nationalerziehung", so der Titel einer 1938 erschienen Monographie (Kircher 1938). Darin deutet sich bereits eine entscheidende Ambivalenz dieses reformpädagogischen Unterrichts an, nämlich das Verhältnis des einzelnen Schülers zu der ihn umgebenden Gemeinschaft bzw. zur großen Volksgemeinschaft. Die Klasse müsse aufgelockert und zu einer Arbeitsfront werden, so führte Kircher in einem NSLB-Lehrerschulungslager aus, „wo der Starke dem Schwachen hilft, und so der Sozialismus der Lerngemeinschaft zur Tat" werde; Pflege, Sorge und Erfahrung seien die Kernpunkte der Arbeit.[26]
Was hier am Beispiel der Praxis Wilhelm Kirchers angesprochen wird, steht wiederum exemplarisch für die pädagogische Arbeit vieler Landschulreformer. Mündete die Landschulreform demnach ohne größere Brüche in den Nationalsozialismus? Selbstverständlich blieb sie von den Ereignissen um den 30. Januar 1933 nicht unbeeinflusst. In der Folge wurde sie vor allem ideologisch überformt, in ihren Grundzügen jedoch kaum verändert. Sie blieb auch weiterhin in der Diskussion, erlebte teilweise sogar einen publizistischen Aufschwung, manifestierte sich nach wie vor in praktischen Landschulversuchen, trat insgesamt aber, vor allem im Vergleich mit der Zeit zwischen 1930 und 1933, in eine Phase der relativen Stagnation. Eigentlich hätten um 1933 bildungs- und finanzpolitische Grundsatzentscheidungen angestanden, denn alle Argumente waren vorgetragen, grundsätzliche Pläne vorgelegt und die Versuchspraxis bereits bewährt. Nicht zufällig erschien wenig später die erste und für lange Zeit einzige empirische Untersuchung zur Lage der Landschule (Seedorf 1934). Doch nicht konkrete pädagogische und strukturelle Reformen im Bildungswesen standen für die Nationalsozialisten zunächst im Mittelpunkt, sondern nach einer Parole von Rust die weltanschauliche ‚Überholung der Lehrer'. Orte der Diskussion waren ab 1933 einmal weiter die bereits bekannten personellen Kontexte, zum anderen aber auch der NSLB, der einen Großteil der Diskutanten vor allem ab 1936 wieder versammelte. Gab es vor 1933 Zeitschriften, die sich häufiger oder sogar schwerpunktmäßig mit Landschulfragen beschäftigten, wurden diese nach 1933 teilweise fortgeführt, teilweise auch durch Landschulbeilagen noch erweitert.[27] Besondere Aufmerksamkeit ist zu richten auf die 1933 gegründete, von Johann Dietz und Franz Kade in Verbindung mit Horst Gruenberg und

26 Tagesbericht v. 3.6.1937 (BA NS 12/1413 bzw. 1403, bzw. LHAK Best. 662,4 Nr. 7).
27 Z. T. handelt es sich dabei auch um Zeitschriften, die unter der Kontrolle des NSLB erschienen. Vgl. z. B.: Die Neue Deutsche Schule 1.1927–17.1943, Beilage: Die Dorfgemeinschaft 1.1933–5.1937; ab 12 (1938) -16 (1942) mit Rubrik „Die Landschulfrage", als Ersatz wohl für die 1937 eingestellte „Dorfgemeinschaft"; Die Praxis der Landschule 1.1892–51.1942/43; Der Deutsche Volkserzieher 1.1936–8.1943, Beilage (Jg. 1–3): Der Landlehrer, Bearbeiter: Paul Metzler; Deutsches Bildungswesen bzw. Nationalsozialistisches Bildungswesen 1.1933–4.1936 bzw. 1.1936–8.1943. keine Beilage oder feste Rubrik, aber regelmäßig Aufsätze zu Landschulfragen, in Jahrgang 3 und 4 umfangreiche Literaturlisten zur Landschule; Die Deutsche Volksschule (darin aufgegangen: Der Volksschulwart, Die Neue Deutsche Schule, Die Praxis der Landschule, Der Deutsche Volkserzieher, Die Scholle, Die Deutsche Schule) 1.1939–6.1944, Rubrik: Unsere Landschule; Internationale Zeitschrift für Erziehung 12 (1943) Heft 4/5: Sonderheft: Die europäische Landschule. – Auch die NSLB-Gauzeitschriften des Gaues Koblenz-Trier brachten regelmäßig Landschulbeiträge. – Ausgewählte Artikel zu praktischen Landschulversuchen sind nachgewiesen in Fußnote 52.

Anton Strobel herausgegebene ‚Monatsschrift für Landkunde und ländliche Erziehung' „Die Dorfgemeinschaft", die bis 1937 jeweils als Beilage der „Neuen deutschen Schule" erschien. Hier fanden die Landschulreformer ein neues Diskussionsforum, das ihnen allein schon durch die personelle Zusammensetzung des Herausgeberkreises den Eindruck von Kontinuität vermittelte. Tatsächlich sahen sie die nunmehr 10-jährige, „in den letzten 3–5 Jahren immer sichtbarer" (Petersen 1933, S. 387) gewordene Landschulreform durch die ideologischen Beteuerungen der Nationalsozialisten im Aufwind.[28] Es waren nun vor allem, aber nicht ausschließlich, die Reformvorschläge Franz Kades, die sich großen Interesses erfreuten und an Einfluss gewannen[29], da seine politische Struktur inzwischen ja dem Mainstream entsprach. Kade erfuhr nun persönlich auch offizielle Wertschätzung, etwa als er Direktor der 1933 neugegründeten ‚landgebundenen' Hochschule für Lehrerbildung in Lauenburg wurde, wo er ‚Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Landschulerziehung' vertrat und so die Möglichkeit erhielt, seine Reformvorstellungen in der Lehrerbildung umzusetzen. Seinen Arbeitskreis, dem nach eigenen Aussagen etwa 200 Lehrer angehörten, ließ er eingehen, als der NSLB sich durchgesetzt hatte.[30] Wenn nach 1933 über Landschulreform gesprochen oder geschrieben wurde, fehlte der Name Kade nur selten.

Wie der Petersen-Schüler und Cheftheoretiker der ‚dorfeigenen Schule' Johann Friedrich Dietz die Arbeit der Landschulreformer auf die ‚neue Zeit' einstellte, zeigte er u. a. in einem Aufsatz mit dem Titel „Die Neugestaltung der ländlichen Bildungsarbeit", der im Juni 1934 in der erwähnten Zeitschrift „Die Dorfgemeinschaft" erschien.[31] Hier unterzog Dietz die bisherigen Landschulversuche einer zusammenfassenden und klassifizierenden Kritik, um anschließend die ‚neue' Richtung der Reform aufzuzeigen. Zuvor ordnete er den Gesamtkomplex ‚ländliche Bildungsarbeit' in die nationalsozialistische Bauerntumsideologie ein und begrüßte, dass der Nationalsozialismus den Bauern vor allem auch als den Träger und Erhalter völkisch-rassischer Werte schätze, das Bauerntum insgesamt als Grundlage und Voraussetzung des völkischen Daseins sehe. „Kennzeichnend für diese Umstellung", so wurde er dann konkreter und war damit den Wahrnehmungen anderer Landschulreformer (auch Kircher) nicht unähnlich, „ist die Tatsache, daß der erste größere Erlass des preußischen Kultusministers sich mit der Neugestaltung der Landschule befasste, kennzeichnend weiter die Einrichtung des Landjahres und die Verlegung der Hochschulen für Lehrerbildung in ländliche Gegenden".[32] Die Reformprojekte der vergangenen Jahre unterschied er nach zwei Gruppen: die erste Gruppe habe sich auf Fragen und Aufgaben der Volksschule beschränkt und vor dem Hintergrund einer „rationalistische[n] und intellektualistische[n] Pädagogik [...] und experimentelle[n] Psychologie" (Dietz 1934, S. 165) die Lösung innerschulischer Probleme

28 Vgl. z. B. Petersen, Die 1. landschulpädagogische Woche in Wörsdorf, 1933; Caps, Nationalpolitische Landschulreform? 1933; Müller, Nationalsozialismus und Landschule, 1933/34; Wolff, Landpädagogik, 1932/33; Wieder, Unsere ‚Praxis der Landschule' und die Landschulreform. 1933/34; Wieder, Übersicht, 1933/34; Wieder, Was wird aus der Landschulreform? 1933/34.

29 Vgl. z. B. Oppermann, Prof. Dr. Kades bedeutender Reformvorschlag, 1933134; Hienzsch: Die Landschulreform nach Prof. Dr. Kade. In: Erzieher im Braunhemd, Kampfblatt des NS-Lehrerbundes im Gau Halle-Merseburg 2 (1934), S. 51–53; das Heft bringt gleich mehrere Beiträge zur Landschulfrage. -Vgl. auch die zahllosen Bezüge auf Kade in den Beiträgen der Zeitschrift „Die Dorfgemeinschaft".

30 Kade in einem Bericht an den Regierungspräsidenten in Wiesbaden über Ziel und Aufgabe der Wörsdorfer Schule vom 17.10.1938; Kade war zu diesem Zeitpunkt bereits an der Hochschule für Lehrerbildung in Bonn (BA R 49.01, Nr.3285/4, BI. 318).

31 Dietz, Die Neugestaltung, 1934. Dieser Beitrag hatte für das Juliheft Leitartikelcharakter.

32 Dietz, Die Neugestaltung, 1934, S. 164. – Vgl. auch den Erlass zu „Lehrerbildung und Landschule" vom 18. Februar 1933 in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 75 (1933), Heft 6 vom 20. März 1933, S. 71–72.

und unterrichtlicher Schwierigkeiten vornehmlich der einklassigen Schule gesucht. Demgegenüber sah die zweite, seiner Meinung nach weniger umfangreiche Gruppe von Landschulversuchen die Schule nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit der dörflichen Umwelt, dem ländlichen Milieu. Diese landpädagogischen Bestrebungen verband er mit Namen wie Krieck, Petersen, Spranger, dessen Schüler Rodiek (vgl. Rodiek 1932), Fuchs (vgl. Fuchs 1933) und selbstverständlich mit Kade und sich selbst. Das Ziel dieser Versuche, die noch in den Anfängen stünden, sei die „bodenständige, lebenskreisnahe, dorfeigene Schule" (Dietz 1934, S. 165). In dieser Gruppe machte er dann „die Ansatz- und Ausgangspunkte der völkischen Landschulreform"[33] aus. Kircher wie auch andere Reformer aus Eckhardts Umfeld fanden hier keine Erwähnung, obwohl auch einige von ihnen – zwar mit Abstrichen, aber ohne größere argumentative Schwierigkeiten – zur zweiten Gruppe hätten dazugerechnet werden können. Die Beurteilung der Leistungen der ersten Gruppe spiegelt dann auch deutlich und aufschlussreich die Atmosphäre und die Unsicherheiten der ‚neuen' Zeit wider:

> „Bei der Beurteilung der ersten Gruppe gilt es vorsichtig zu sein. Eine Zeitlang schien es, als ob man sie samt und sonders als liberalistisch abtun wollte, wobei vielfach äußerliche Dinge, wie die Verwendung von Tischen und Stühlen statt der herkömmlichen Schulmöbel, oder die Einführung neuer Arbeitsmittel den Anlass zu einer verkehrten Beurteilung gaben. Diese verhältnismäßig wenigen Fehlbeurteilungen haben wohl meist rasch eine Verbesserung erfahren. In einigen Fällen mag es auch wohl ganz gut gewesen sein, daß Versuche dieser Art eingestellt wurden. Im allgemeinen darf man aber sagen, daß unter den Lehrern, die versuchten, in den letzten Jahren die Landschule umzugestalten, der völkische Gedanke früh Eingang gefunden hat, so daß es durchaus berechtigt ist, wenn man ihre Versuchsarbeit heute fördert. [!] […] Eine Voraussetzung muß allerdings gemacht werden, das ist die, daß die enge Beschränkung auf das unterrichtliche und schulische Arbeiten im herkömmlichen Sinn aufgegeben wird und das Ganze der Aufgabe gesehen wird. Mancher Lehrer hat diesen Weg von der schulischen Enge hinaus in die Weite der ländlichen Erziehungsaufgaben schon gefunden, den anderen wird der Weg frei gemacht werden durch die allgemeine völkische Schulreform, die noch vorhandene Hemmungen beseitigen wird" (Dietz 1934, S. 166).

Was Dietz im Anschluss daran dann als vorliegende Aufgaben für die Neugestaltung der ländlichen Bildungsarbeit formulierte, waren weitestgehend bereits bekannte Forderungen: dorfeigene Schularbeit, Gliederung des Stoffes in Stoffgruppen bzw. Bildungseinheiten nun in Anlehnung an Krieck formuliert und in drei Gruppen gegliedert: Kulturtechniken, völkisches Bildungsgut, dorfeigener heimatlicher Bildungsstoff), geeignete neue Arbeitsmittel für die verschiedenen Formen des Gesamtunterrichtes, die Berücksichtigung der Formen ‚volkhafter Bildung' (Schulleben, Fest, Feier)[34], Landschulengemeinschaften, staatliche Jugendpflege auch auf dem Land, Erwachsenenbildung, weiterführende Schulen ebenfalls auf dem Land, eine neue, d. h. im weitesten Sinne landpädagogisch orientierte Lehreraus- und -fortbildung.

Um Kircher und Eckhardt wurde es, verglichen mit Kade und der Zeit zuvor, zwischen 1933 und 1939 – zumindest überregional – ruhiger. Karl Eckhardt war einer der wenigen, die sich auch weiterhin auf Kirchers bisherige Arbeit bezogen und sie als richtungsweisend einstuften. Auch arbeiteten beide weiterhin auf der Schulverwaltungsebene zusammen. So beurteilte Eckhardt z. B. 1934 Kirchers Arbeit wie folgt und schlug damit auch für ihn nach den anfänglichen Unsicherheiten im Jahr 1933[35] eine Brücke in die neue Zeit:

33 Dietz, Die Neugestaltung, 1934, S. 166. Interessant ist hier auch der Hinweis auf einen größeren Versuch mit Landschu1engemeinschaften im Kreis Rahden, dem einzigen Dietz zu dieser Zeit bekannten derartigen Versuch. Dabei handelt es sich um einen großflächig angelegten, mit unterschiedlichem Erfolg durchgeführten Versuch mit dem Jenaplan. Vgl. dazu Retter (Hrsg.), Peter Petersen und der Jenaplan, 1996; Breyvogel, Eine Paradoxie, 1994, S. 23–29.

34 Nach Hördt (Grundformen, 1933) sind Spiel, Arbeit, Lehrgang und Feier ‚Grundformen volkhafter Bildung'.

35 Vgl. Link, Reformpädagogik, 1999, S. 178–208.

> „Aus dieser Reihe der Wegsucher der Praxis hob sich schon seit etwa 1929 die Arbeit W. Kirchers immer merklicher hervor. Schöpferische Schularbeit und ein fast eigenwilliges Bemühen um neue theoretische Besinnung, eine seltene Gabe, Arbeitsethos als Schulklassengesinnung zu wecken und lebendig zu halten, verbunden mit dem dauernden Bemühen, Schularbeit in dörfliches Schicksal und dörfliche Pflichtenarbeit zu stellen, ein Schulleben, das von den Ideen Bauerntum, Volkstum und Christentum beherrscht und geleitet wird: so sucht K. seit Jahren seine Landschularbeit ins Dorfleben, sein eignes Mühen in die Arbeit aller im bäuerlichen Lebenskreise irgendwie erziehenden Menschen hineinzustellen. Seine Arbeit wird so Wirklichkeitsgehalt dessen, was Dietz, Fuchs und Rodiek fordern" (Eckhardt 1934a, S. 94 f.).

Dass Eckhardt hier dasselbe Bezugssystem in Anspruch nimmt wie Dietz (s. o.), verdeutlicht einmal mehr die „Hoffnungen" (Eckhardt 1933), die die Landschulreformer im allgemeinen mit dem Nationalsozialismus an der Macht verbanden. Auf den Begriff gebracht, formulierte er an anderer Stelle: „Weil wir Erzieher und nicht bloß Lehrer waren, wurden wir Nationalsozialisten" (Eckhardt 1934b, S. 525). Insgesamt bemühten sich sowohl Eckhardt als auch Kircher, weiterhin an der Diskussion beteiligt zu bleiben. U. a. versuchten sie so zu kompensieren, dass Kade nun politisch den besseren Stand hatte. Entsprechend zeigte Eckhardt z. B. in seinem 1936 als Fortsetzung seiner „Landschule" erschienenen Buch „Die Landschule in der Zeitenwende" seine Umstellung auf den Nationalsozialismus, ohne allerdings die Wurzeln seiner Reformgedanken zu verschweigen (Eckhardt 1936). Er behandelte in diesem kleinen 60-seitigen Bändchen in drei Kapiteln ‚Ziel', ‚Umstellung' und ‚Arbeit der neuen Landschule' und plädierte im Schlusswort für ein „Brückenschlagen vom Gewordenen zum Werdenden". Im Literaturverzeichnis ergänzte er die seit 1930 neu erschienene Literatur zur Landschulfrage. Den Anfang der Landschulreform sah er berechtigterweise in der Weimarer Zeit und im Kontext der allgemeinen Schulreform. Dabei habe man erkannt, dass „die Erneuerung der Landschule zugleich auch mächtige Anstöße für die Erneuerung der Volksschule überhaupt geben werde" (ebd. S. 7).

Die von Eckhardt aufgrund teilnehmender Beobachtung gelieferte exakte Beschreibung der Entwicklung der Landschuldiskussion in der Phase der Machtergreifung und Machtsicherung (1933–1936) ist ein mehr als deutliches Indiz für die Selbstwahrnehmung der Beteiligten, aber auch für die mit der Landschulfrage verbundenen Sachzwänge. Die Landschulreformer, jedenfalls soweit Eckhardt für sie als Stellvertreter sprechen konnte, sahen sich trotz des erlebten Umbruchs in einer motivgeschichtlichen Kontinuität.

Diese eher allgemeinpädagogischen Standortbestimmungen und methodisch-didaktischen Perspektiven ergänzte Eckhardt auch durch konkrete Stoffpläne, die nun deutlich den Einzug der neuen Zeit zeigten. Grundlage der Schularbeit sollte ein völkischer, den Fachunterricht nicht gänzlich verneinender Gesamtunterricht sein, der in den ersten beiden Schuljahren die engste Umwelt der Kinder als Ausgangspunkt und zum Inhalt hatte, danach heimatkundlich erweitert wurde und den Blick in die Welt richtete und in der Oberstufe epochal geordnet unter Leitgedanken und -themen und unter Berücksichtigung des Fachunterrichts (eine Variante des Kern-Kurs-Modells) sich den umfassenden Lebenseinheiten widmete. Während Eckhardt in den ersten vier Schuljahren keine grundsätzliche Neubestimmung des Inhalts dieses Gesamtunterrichts für nötig hielt und auf bereits vorhandene Pläne und Versuche verwies – dass Themen wie ‚das Leben im Jungvolk, der SA und der SS' oder ‚unsere Soldaten', ‚das Winterhilfswerk', ‚der Eintopfsonntag' oder ‚der Tag des 1. Mai' neu hinzutraten, hielt er für selbstverständlich und keiner weiteren Erörterung wert –, sah er die eigentlichen Schwierigkeiten in der Neugestaltung der inhaltlichen Arbeit in den Schuljahren fünf bis acht. Dazu legte er einen Stoffplan in vier „Gängen" vor, der in den jeweils vorhandenen volksgeschichtlichen, erdkundlichen und naturkundlichen Grundlagen neben Traditionellem auch spezifische NS-Themen aufwies: Vor- und Frühgeschichte,

Wehrhaftigkeit, Die nordische Rasse, Schlageter, Horst Wessel, Deutsche Führer, Vom Ersten zum Dritten Reich, Bauer und Arbeiter im Dritten Reich, Luftfahrt und Luftschutz, Menschenkunde in rassepflegerischer und erbbiologischer Sicht (vgl. ebd. S. 33 f.). Er nahm somit die seit 1933 von den neuen Machthabern geforderten neue Inhalte bereitwillig in seine „neue Schule der Lebenseinheiten" (ebd. S. 29) auf und unterschied sich dadurch kaum von anderen zeitgenössischen Stoffplänen und Vorschlägen, die er im Anschluss an seinen Plan einer Kritik unterzog.[36] Wichtiger als solche Pläne seien jedoch im allgemeinen, so meinte Eckhardt abschließend, Erfahrungsberichte, wie sie beispielsweise Kircher vorgelegt habe: „Solche Wirklichkeitsberichte sind die besten Grundlagen zum Auffinden der besten Wege" (ebd. S. 44).

Insgesamt zeigt sich bei der Durchsicht der zeitgenössischen Literatur zu Landschulfragen also eine personelle und in großen Teilen auch ideelle Kontinuität der Landschulreform. Allerdings dominierte ab 1933 gegenüber praktischer Reform die Konstruktion eines weltanschaulichen Überbaus bzw. Fundaments der Landschulreform. Die Landschule sollte in Anlehnung an die ‚Blut-und-Boden'-Ideologie Schrittmacherin jeglicher Schulreform werden. Außer solchen meist nachträglich eingezogenen ideologischen Fundamenten wurden keine grundsätzlich neuen Argumente oder Konzepte vorgetragen. Auffallend ist jedoch, dass die bis 1933 diskutierten Konzepte einer äußeren, strukturellen Landschulreform zunehmend an Bedeutung verloren. Die Ideologisierung der Reform verlangte eine grundsätzliche Anerkennung der ‚dorfeigenen Schule', wobei der ursprünglich von Dietz milieupädagogisch bestimmte und strukturellen Reformen nicht verschlossene Ansatz semantisch verengt wurde auf die Bedeutung ‚jedem Dorf seine eigene Schule'. Damit rückten die methodisch-didaktischen Alternativen, d. h. die Stützen einer inneren Schulreform in den Vordergrund, auch wenn ideologisch die Ausweitung der schulischen Bildungsarbeit auf das ganze Dorf propagiert wurde. Das erklärt auch die zunehmend publizierten Artikel zu produktiven Arbeitsmitteln oder produktiver Stillbeschäftigung in den Landschulen (vgl. z. B. Strobel 1941). Diese Entwicklung bestätigt exemplarisch auch der 1943 veröffentlichte Literaturbericht zur „Unterrichtslehre der Landschule" des Nürnberger Pädagogen und Soziologen Karl Seiler für die Jahre 1933–1943 (Seiler 1943). Den Beginn und die Grundlagen der Reform sah auch dieser zu Recht in Veröffentlichungen aus der Zeit vor 1933. Als nunmehr qualitativ neu wertete Seiler lediglich die Grundlegung der Reform durch „soziologische Forschung", die weltanschaulich eindeutig Position bezog, und machte sie an Namen wie Günther, Darré oder Rumpf fest (vgl. ebd. S. 286). Die ab etwa 1936 neu erschienenen Praxisberichte, die er als ‚methodisch gerichtete Arbeiten' zusammenfasste, bestätigten im Grunde die Erfahrungen aus der Zeit vor 1933. Er wertete sie entsprechend als „alte Forderungen" (ebd. S. 295).

Interessant für unseren Zusammenhang ist dabei die Tatsache, dass Seiler in Kircher ein besonders markantes Beispiel des Wandels und der Kontinuität sah: „Wilhelm Kircher gelingt es, in einer kurzen Broschüre ‚Die völkische Landschule im Aufbruch' [Frankfurt/M. 1939] die Landschulbewegung, die in ihren Grundsätzen aus der Vergangenheit stammt, einzustellen in die völkische Schulreformbewegung" (ebd., S. 295, Hervorhebung im Original). Seilers Schlussfolgerungen spiegeln die tatsächliche Entwicklung der Landschulreform relativ genau wider. Er bündelte die Argumente folgendermaßen:

36 Allgemein läßt sich in den dreißiger Jahren bezüglich der veröffentlichten Landschullehrpläne eine Tendenz vom reinen Stoff- zum allgemeineren Bildungsplan feststellen (vgl. Seiler, Literaturbericht. 1943, S. 291–293; dort auch Kritik weiterer Landschullehrpläne). Überwiegend positiv bezog Eckhardt sich auf einen „Erziehungs-und Unterrichtsplan für sächsische Landschulen", der 1936 vom NSLB Sachsen herausgegeben wurde. Hier konstatierte Eckhardt u. a. auch eine ideelle Kontinuität zur Zeit vor 1933 (vgl. Eckhardt, Die Landschule in der Zeitenwende, 1936, S. 42.)

„Die Grundideen der Unterrichtsforderungen der Landschulbewegung in Deutschland während der letzten zehn Jahre sind:
1. Dorfeigene Schule;
2. Stoffplan nach den beiden Gesichtspunkten der ländlichen, für jedes Dorf eigenartigen Umwelt und der allgemein völkischen, die vielen einzelhaften Gestaltungen deutschen Siedlungslebens umgreifenden Forderungen der eingeborenen Weltanschauung und der völkischen Ordnung in ihrer Gestalt und ihrer Entwicklung;
3. Gesamtunterrichtliches Verfahren mit den Grundwerten nationalsozialistisch-völkischer Weltanschauung als organisierendem Prinzip;
4. Verwandlung der mechanischen Stillarbeit zu selbstgeleiteter und selbstgesteuerter Einzel- und Gruppenarbeit der Schüler;
5. Berücksichtigung der anschauungsgebundenen, begriffsscheuen und darum in der Erfassung des Neuen und in der Verknüpfung schwerer beweglichen Eigenart des Landkindes in der Stoffwahl und Stoffdarbietung;
6. Anleitung der Landkinder zum Selbstarbeiten, Selbstfinden und Selbstdenken;
7. Mehr Bewegung, mehr Licht und Luft, mehr ‚Natur'" (ebd. S. 296).

Wirklich neue Forderungen aus der Zeit zwischen 1933 und 1943 sind lediglich die dritte und in ihren völkischen Teilen die zweite. Alle anderen waren längst bekannt. Was jedoch – aus den erwähnten ideologischen Gründen – bei diesem Überblick wieder auffällt, ist das völlige Fehlen jeglicher struktureller Forderungen und Reformen.[37]
Wie hoch die absolute Zahl reformpädagogisch arbeitender Landschulen in der NS-Zeit war, lässt sich auf der derzeit bekannten Quellengrundlage und vor dem Hintergrund der defizitären Forschungslage nicht exakt ermitteln. Indizien deuten jedoch daraufhin, dass die Zahl der Weimarer Landschulversuche (ganz sicher 62) zumindest in den Anfangsjahren der NS-Herrschaft erheblich vergrößert werden konnte[38] und dass ihr pädagogischer Anspruch meist mit den Weimarer Landschulreform-Programmen identisch war bzw. eine hohe Kontinuität zu diesen aufwies. Zu diesen Schulen zählten u. a. Erich Härtels Versuchsschule in Tellerhäuser im Erzgebirge, die 1933 bereits auf eine zehnjährige Versuchspraxis zurückblicken konnte; die Versuchsschule von Wörsdorf im Taunus, die sehr stark von Franz Kade geprägt und von Paul Metzler geleitet wurde; natürlich Kirchers Schulen; 45 Jenaplanschulen im Regierungsbezirk Minden (April 1935) und auch Adolf Reichweins Landschule in Tiefensee, die in Anlehnung an Wörsdorf ebenfalls Versuchsschulcharakter erhalten sollte. Angesichts der Anzahl der Versuchsschulen glaubte man im Reichserziehungsministerium (REM), durch einen Erlass vom 13. Februar 1937 (E II a 197) „die Zahl dieser Schulen auf ein notwendiges Maß […] beschränken"

37 Die Zahl einklassiger Schulen im Deutschen Reich stieg von 16.685 im Jahr 1921 über 17.181 im Jahr 1925 auf 19.990 im Schuljahr 1938/39. Die Zahlen nach: Eckhardt, Die Landschule, 1931, S. 9, 36; Die deutsche Landschule (Statistik). In: Schulfunk, Jg. 1938/39, Heft 22 (Feb. 1939), S. 577–578; dort ist die Rede von einer „beträchtliche[n] Zunahme der Landschulen, besonders der einklassigen" (S. 578). – Im Vergleich des prozentualen Anteils der Landschulen (Orte bis 2000 Einwohner) am Gesamt der Volksschulen im Deutschen Reich veränderte sich der Wert von 78 % im Jahr 1921 auf 89,5 % im Jahr 1937, der Anteil der Landlehrer stieg im selben Zeitraum von 37,3 % auf 65,3 %, der der Landschüler unter den Volksschülern von 42,8 % auf 67,5 % (diese Zahlen nach Strobel, Hebung und Ausbau der Landschule, 1939, S. 209). – Der Anteil der Landbevölkerung an der Gesamtbevölkerung sank dagegen von 45,5 % im Jahr 1900, auf 23,3 % im Jahr 1933; der Anteil der bäuerlichen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung von 34 % (1895) auf 18 % (1939) [diese Angaben nach Müller, Ländliche Schul- und Bildungspolitik, 1966, S. 11,12]. – Dass es in vielen Landschulen auch in der NS-Zeit alles andere als mustergültig zuging, zeigen dagegen geheime Lageberichte des Sicherheitsdienstes der SS: vgl. Boberach (Hrsg.), Meldungen, 1984, Bericht Nr. 32 vom 22. Dezember 1939, S. 596, und Bericht Nr. 279 vom 27. April 1942, ebd. S. 3675–3680.

38 Vgl. auch Breyvogel 1994.

zu müssen. Auf Antrag konnte eine Schule weiterhin als Versuchsschule arbeiten, wenn eine der folgenden Bedingungen erfüllt wurde:[39]

> „1. Die Volksschule ist mit weiterführenden Klassen organisch verbunden und weicht im Lehr- und Stundenplan von den geltenden Normalplänen ab.
> 2. Die Schule arbeitet nach einem Plan, der vom normalen Stundenplan der Volksschule abweicht.
> 3. Die Schule arbeitet nach einem besonderen Lehrplan (Stoffplan)."

Anderthalb Jahre später, am 14. September 1938, wurden dann jedoch wieder, ebenfalls durch Erlass, auf Anregung von Reichsnährstand und NSLB ländliche Versuchskreise mit nun so bezeichneten Beispielschulen eingerichtet. Einige dieser Schulen bzw. der verantwortlichen Pädagogen gehörten schon zu den ländlichen Versuchsschulen der Weimarer Republik. Diese Schulen deshalb pauschal als Wegbereiter einer nationalsozialistischen Schulreform zu bezeichnen, wäre aber ebenso falsch wie in ihnen eine zum Nationalsozialismus in Widerspruch stehende Pädagogik zu vermuten.

Was bedeutet es nun aber, wenn ein politisch überzeugter Nationalsozialist seine pädagogische Praxis ebenso gestaltet wie ein Gegner dieses Systems, deren Funktion jedoch anders bestimmt? Kann man dann nicht mit Recht von Aushöhlung (Scholtz 1992) oder gar Pervertierung (Huber 1987) reformpädagogischer Motive sprechen? Mit einer solchen Frageperspektive vergibt man m. E. die Möglichkeit, die historischen Widersprüche und Ambivalenzen in ihrer Substanz verstehen zu können. Die historische Realität war nämlich weit vielschichtiger als dichotomische Interpretationsmodelle dies vermuten lassen. So kommt auch Breyvogel nach seiner Untersuchung u. a. der Jenaplanversuche im Regierungsbezirk Minden zu folgendem Fazit:

> „Denn die Antipoden der Dichotomie korrespondieren mit den Polen der Idealisierung oder Abwertung. Das Dilemma der Bewertung ist ähnlich polar gespannt: Für die einen, die weiterhin die Ambivalenz des Realen nicht aushalten, könnte der beschriebene Sachverhalt […] das endgültige Verdikt der Reformpädagogik bedeuten. Für die anderen, die sich am idealisierenden Pol befinden, könnte sich bestätigen, daß die Reformpädagogik Elemente einer auch im Nationalsozialismus befreienden Praxis enthält, die sich gegen alle Widrigkeiten durchsetzten" (Breyvogel 1994, S. 30).

Noch problematischer wird die Bewertung im Falle der Landschulreform schließlich dadurch, dass sich einige Protagonisten ab 1933 stark für eine Landschulreform-Debatte im NSLB engagierten und mit leidlichem Erfolg eine auch organisatorische Etablierung dieses Arbeitsgebietes anstrebten.

So wurde im jähr 1936 ein „Reichsreferat für Landschulfragen" im NSLB gegründet. Die organisatorische und programmatische Geschichte dieses Referates ließe sich anhand der überlieferten NSLB-Bestände sehr genau nachzeichnen, hier müssen wenige Hinweise genügen.[40] Das Landschulreferat sollte – laut Rundschreiben des NSLB – „dafür sorgen, daß auf dem Gebiet der Landschule alle Reformen aus der Landschulpraxis herauswachsen und daß die neue Ausrichtung und pädagogische Zielsetzung in erster Linie durch die Landschulpraxis bestimmt wird"[41]. Dies bestätigt in der Tendenz die bisherigen Erfahrungen der Landschulreform, die mehrheitlich auch aus der Praxis hervorgegangen waren.

---

39 BA R 49.01, Nr. 3285/4, Bl. 211–212.

40 Vgl. ausführlich zur verwickelten Organisationsgeschichte und zu den programmatischen Ansätzen Link, Reformpädagogik, 1999, S. 313–325.

41 Rundschreiben der NSLB-Reichswaltung vom 27. Februar 1936 an alle Gauamtsleiter Erziehnng und Unterricht (BA NS 12/606).

Kurz nach der Gründung des Reichsreferates wurde die von Ernst Bargheer herausgegebene Zeitschrift „Der Deutsche Volkserzieher“ durch die Beilage „Der Landlehrer“ erweitert. Paul Metzler übernahm die redaktionelle Bearbeitung. Mit der Ankündigung der neuen Beilage wurden dort gleichzeitig zwölf „Leitsätze zur Landschulreform“ veröffentlicht.[42] Sie vermitteln die inhaltliche Richtung, in die sich die Arbeit des Reichsreferats entwickeln sollte. An diesem Punkt war man auch schon einmal zu Beginn der 30er Jahre. Nach verschiedenen Personalwechseln in der Leitung des „Reichsreferates für Landschulfragen“ wurde im März 1939 die Leitung Kircher übertragen.
Der erste Reichslehrgang der Gaureferenten für Landschulfragen fand vom 9. bis 15. Mai 1937 in Bayreuth im „Haus der Deutschen Erziehung“ statt. An dem Lager nahmen außer den Gaureferenten auch „eine Anzahl bekannter Landschulreformer teil“; auf die Einladung besonderer Redner hatte die Lagerleitung verzichtet, „vielmehr wurden die Vorträge von Praktikern aus der Landschularbeit innerhalb der Reihen der Teilnehmer gehalten“ (Metzler 1937, S. 54). Bei der Liste der Teilnehmer und Redner fällt sofort und wiederholt die personelle und in Teilen pädagogisch-ideelle Kontinuität auf: neun der zwölf Redner waren altbekannte Landschulreformer.[43] Außerdem wird aber auch die bereitwillige Anpassung an die nationalsozialistische Ideologie deutlich.
Insgesamt ergäbe sich aber ein schiefes Bild, wenn man die Versuche zur Etablierung der Landschulfragen im NSLB einzig und allein vereinzelten Aktivisten zuschreiben wollte. Maßgebliche Unterstützung erhielt die Landschulfraktion im NSLB im April/Mai 1938 von Seiten des Reichsnährstandes (RNST).[44] Dies führte u. a. zu einer Landschultagung, die unter dem Titel „Landvolk und Schule“ mit Vertretern des Reichsnährstandes, des NSLB (u. a. sämtliche Gaureferenten für Landschulfragen) und des Reichserziehungsministeriums auf dem 6. Reichsbauerntag vom 20. bis 27. November 1938 in Goslar stattfand.[45] Als Vertreter der Pädagogik hielt Ernst Krieck das Hauptreferat dieser Sondertagung (Krieck 1939). Unter den Teilnehmern dieser Tagung wurde eine Broschüre mit dem Titel „Landvolk und Schule“ verteilt. Ihr Inhalt ist nun mehr als bemerkenswert. Denn kein geringerer als Adolf Reichwein berichtet hier – ohne jedoch mit Namen zu zeichnen – unter Verwendung zahlreicher Fotos aus seiner Schularbeit in Tiefensee und in starker Anlehnung an seinen 1937 erschienenen Praxisbericht „Schaffendes Schulvolk“ über seine Arbeit. Seine Ausführungen erhielten auf diese Weise Modellcharakter für die anvisierte Landschulreform des NSLB und des RNST.[46] Reichwein nahm – wie alle Gaureferenten für Landschulfragen auch – auf Darrés Wunsch als ‚Ehrengast‘ an der Tagung teil. Allerdings hatte er es ebenso abgelehnt, den Hauptvortrag wie auch Vorträge auf den Gemeinschaftskundgebungen der Landesbauernschaften und des NSLB zu halten.[47] Reichwein arbeitete

42 Die Leitsätze sind auszugsweise abgedruckt in Link, Reformpädagogik, 1999, S. 317.

43 Vgl. ausführlich und mit den aufgeführten Namen: Link, Reformpädagogik, 1999, S. 319.

44 Vgl. Link, Reformpädagogik, 1999, S. 319–324.

45 Vgl. Reichsnährstand (Hrsg.): Der 6. Reichsbauerntag, 1939; besonders S. 155–171: Sondertagung ‚Landvolk und Schule‘. Die drei Vorträge der Sondertagung sind auch als Broschüre erschienen: Die neue Landschule. Sondertagung Landvolk und Schule anläßlich des 6. Reichsbauerntages. o. O. und o. J. [Berlin 1940]. -Vgl. zur Tagung auch Witt, Grundfragen zur Neugestaltung, 1938.

46 Vgl. [Reichwein, Adolf:] Aus der Arbeit der dorfeigenen Schule. In: Verwaltungsamt des Reichsbauernführers (Hrsg.): Landvolk und Schule. Leipzig, Berlin o. J. [1938], S. 11–24. Vgl. dazu auch: Amlung, Adolf Reichwein, Ein Lebensbild, 1991, S. 380–386; an Reichweins Autorenschaft gibt es laut Amlung keine Zweifel (S. 382); vgl. ebenfalls Amlung. Adolf Reichweins reformpädagogisches Schulmodell Tiefensee, 1994.

47 Amlung, Adolf Reichwein, Ein Lebensbild, 1991, S. 381. – An Wilhelm Flitner schrieb er wenige Wochen später: „Es ist vorgesehen, daß meine Schule ausgebaut wird. Nachdem ich 5½ Jahre nun die ‚einfachsten‘ Verhältnisse durchgeprobt und bewiesen habe, daß auch unter solchen primitiven Umständen lebendige Arbeit gedeihen

also mit im Kontext der geschilderten Landschulbewegung. Seine Arbeit fand in den Reihen der Landschulpädagogen große Resonanz, wie Reichwein selbst schreibt, „verhältnismäßig stark im Reichsnährstand und bei der Hitlerjugend. Begreiflicherweise am schwächsten im NSLB".[48] Die Entwicklung des Landschulreferates im NSLB zeigt, dass der überregionale Zusammenschluss der Landschulreformer, der vor der ‚Machtergreifung' bereits auf der Tagesordnung gestanden hatte, organisatorisch erst 1936 in Angriff genommen wurde, aber auch in der Folgezeit verschiedenen personellen Veränderungen unterworfen war. Bis dahin lag die Initiative bei einzelnen Funktionären in den Gauen, die meist gleichzeitig ‚altgediente' Landschulreformer waren. Lässt sich insgesamt eine Ideologisierung der Landschulreform ab 1933 konstatieren, so gewannen angesichts der allgemeinen Verfassung des Landschulwesens und der politischen Lage ab 1936 auch überregional wieder konkrete schulpädagogische Fragen an Bedeutung, wie sie in ihrer Grundsubstanz in der Landschulreform seit Jahren vertreten worden waren. So stellt die Etablierung des Reichsreferates für Landschulfragen im NSLB zum einen den Abschluss einer seit längerem andauernden Entwicklung dar und zum anderen auch den Anfang einer Phase, mit der man die Hoffnung auf eine Lösung der altbekannten Probleme verband. Inhaltlich machte die Landschulreform trotz dieser Bemühungen von Landschullehrern, NSLB und RNST in der NS-Zeit keine Fortschritte. Den Diskussionsstand von 1932/33 erreichte man erst wieder 1939. In der Zwischenzeit standen ideologische Umdeutungen im Vordergrund. Die praktischen Versuche dieser Zeit bestätigten weitgehend alte Erfahrungen und Forderungen. Als sich dann unter Kirchers Leitung 1939 eine intensivere, umfassendere und auch von einzelnen Erfolgen belohnte Diskussion des Problemkreises abzeichnete, machte der Krieg all diesen Bestrebungen erneut ein Ende. Aus der Perspektive langfristiger Entwicklungen und Modernisierungen betrachtet, wurden auch in der NS-Zeit Landschulfragen diskutiert, die letztlich unabhängig von der NS-Ideologie existierten und zu bildungspolitischen Entscheidungen drängten.

3 Fazit und Ausblick

Die Landschulreform gewann in den späten 20er und frühen 30er Jahren zunehmend größere Aufmerksamkeit im heterogenen Spektrum der reformpädagogischen Diskussionen und Versuche und etablierte sich als eigenständiger und bildungspolitisch zentraler Reformbereich. Wenn sie auch von der politischen Entwicklung im Untersuchungszeitraum nicht unbeeinflusst blieb, weist die Landschulreform retrospektiv doch eine eigenständige Entwicklung auf, die programmatisch wie personell über die historisch-politischen Zäsuren hinweg relativ konstant blieb. Die Konzepte, die um 1930 auf der Basis breiter reformpädagogisch-praktischer Versuchserfahrungen diskutiert wurden, erfuhren 1933 mit der staatspolitischen Etablierung des Nationalsozia-

kann, soll nun der Versuch gemacht werden, die Arbeit in jenen äußeren Rahmen zu stellen, den wir künftig für alle Landschulen haben wollen (mit Lehrküche, Werkraum usw.)" (ebd. S. 382). – Reichwein wollte nach seinen persönlichen Erfahrungen 1933 (Entlassung aus dem Professorenamt) im Gegensatz etwa zu Kircher keine Karriere im NS-Staat machen und verzichtete deshalb auf solche öffentlich parteiergreifenden Auftritte. – Aber an einem Landschulsonderheft der zu dieser Zeit aus der Taufe gehobenen neuen NSLB-Zeitschrift „Die Deutsche Volksschule" arbeite er mit, nachdem er gar den Gesamtplan dafür entworfen habe. Sein Aufsatz erschien im Mai 1939: Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk. In: Die deutsche Volksschule 1 (1939), S. 214–222. Zu den Ambivalenzen, die auch mit der Rezeption Reichweins verbunden sind, zur Differenz von Pädagogik und Politik vgl. Link (2006).

48 Zitiert nach: Amlung, Adolf Reichwein, Ein Lebensbild, 1991, S. 380.

lismus zwar eine Ideologisierung, veränderten sich in ihrer Substanz jedoch kaum und blieben bis in die 50er Jahre weitgehend identisch in der Diskussion. Lediglich der Zweite Weltkrieg unterbrach diese kontinuierliche Entwicklung.

Eine mindestens ebenso große Kontinuität gab es bezüglich der reformpädagogischen Praxis in den Landschulen. Das ließe sich detailliert durch weitere Einzeluntersuchungen der erwähnten Landschulreformer und ihrer Schulen ähnlich belegen, wie ich es am Beispiel Wilhelm Kirchers gezeigt habe (vgl. Link 1999). Das Besondere an der pädagogisch-politischen Biographie Wilhelm Kirchers – und auch anderer Landschulreformer – sind im Kontext der Geschichtsschreibung zur Reformpädagogik sicher die hohe Kontinuität praktischer Reformpädagogik bei wechselnden politischen Systemen und Begründungszusammenhängen und die damit verbundenen Ambivalenzen. Kircher war in seiner pädagogischen Praxis zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder stets darum bemüht, durch einen Pluralismus der pädagogischen Arbeitsformen passives und rezeptives in aktives und produktives Lernen zu verwandeln. Zudem wollte er dabei die schulische Arbeit gleichzeitig auf die Bedürfnisse der Schüler und der jeweiligen historischen Lebenswelt ausrichten und so den starren Lehrkanon flexibilisieren. Diese, wie ich sie nennen möchte, *lebensweltabhängige Schülerorientierung* war Ausdruck des Bemühens Kirchers, die Pole ‚Schule' und ‚Leben' sowie ‚Persönlichkeit' und ‚Gemeinschaft', in einen produktiven Ausgleich zu bringen. Diese „Pädagogik der Spannungen", so der Titel eines seiner ersten pädagogischen Artikel überhaupt, war ein konstantes Motiv in Kirchers pädagogischer Lebensarbeit. Setzt man die beiden Begriffe ‚Persönlichkeit' und ‚Gemeinschaft' als die beiden Brennpunkte einer Ellipse und beschreibt man durch diese wiederum eine historische Lebenswelt, so ist es logisch nachvollziehbar, dass die praktische Pädagogik auf der elliptischen Umlaufbahn mal näher zum Brennpunkt ‚Persönlichkeit' und mal näher zum Brennpunkt ‚Gemeinschaft' steht. Da in diesem Denkmodell zumeist ‚das Leben', d. h. die jeweilige historisch-soziale Lebenswelt, definierte, was in der Schule gelernt wurde, war ein reformpädagogisch-schüleraktiver Unterricht auch im Geiste der NS-Ideologie möglich. Das lässt sich an Beispielen aus Kirchers Winninger Praxis mehrfach zeigen. Förderung der Fähigkeiten der Schüler, ihre aktive Integration in die Lernprozesse auf der einen und Propaganda für den NS-Staat auf der anderen Seite sind der deutlichste Ausdruck dieser Ambivalenz. Mit lebensweltabhängiger Schülerorientierung, produktiver Selbsttätigkeit, Einzel- und Gruppenarbeit lässt sich ebenso ein ‚Sippenbuch' wie eine Korrespondenz für eine ausländische Partnerschule erarbeiten, lässt sich sowohl nationalsozialistisches Gedankengut als auch ein emanzipatorischer Umgang mit modernen Informationssystemen vermitteln. Auch ließe sich beides als exemplarisches Lernen bezeichnen – ein Modell, das Kircher besonders nach 1945 favorisierte. Einerseits sah er in der Reformpädagogik Möglichkeiten zur Bewahrung einer vormodernen harmonischen Totalität als Schutz vor und Kompensation von Entfremdung, Differenzierung und Konflikt, andererseits wollte er gerade mit reformpädagogischer Methodik und Didaktik soziale Teilhabe und Mobilität durch schulische Effektivität und Produktivität fördern und damit die konkrete Lebenswelt seiner Schüler positiv verändern. Diese grundlegende Ambivalenz ließ Kircher und andere Landschulreformer auch politisch für den Nationalsozialismus Partei ergreifen. Das konkrete (und exemplarische) Beispiel Kircher verdeutlicht somit: Es gab Reformpädagogik im Nationalsozialismus. Die Reformpädagogik ist also nicht die ‚bessere Pädagogik' schlechthin, für die sie gerne gehalten wird. Sie ist vielmehr ein komplexes, heterogenes und ambivalentes Gefüge, das nur aus dem Einzelfall heraus beurteilt werden kann.



Abb. 5: Die Lese- und Ausspracherunde im zweiten „Haus in der Sonne" in Hardert (um 1956) – Im Vergleich mit Abb. 3 fällt trotz theoretischer Wandlungen und Revisionen sofort die Parallelität der pädagogischen Arbeitsformen aus der Weimarer und der Nachkriegszeit auf, die beinahe an Identität grenzt. Wäre die Qualität des älteren Fotos besser, könnte man die beiden Fotos beliebig austauschen.

Nachdem die Landschuldiskussion nach 1945 von einem weitgehend konstanten Zirkel bekannter Fachleute u. a. in neugegründeten Landschulzeitschriften nahezu unverändert wieder aufgenommen worden war und um 1950 wie um 1955 noch einmal zwei Höhepunkte zu verzeichnen hatte, verschwand sie in der Folge aus den pädagogischen Debatten.[49] Stattdessen wurde nun bildungspolitisch eine äußere Landschulreform verfolgt, die auf die Auflösung der weniggegliederten Dorfschulen hinauslief und nur selten den vieldiskutierten Bereich der inneren Reform berücksichtigte. Dies geschah sehr zum Leidwesen der ‚alten' Reformer, die zudem allmählich aus dem Beruf und damit aus der Diskussion ausschieden und außerdem den veränderten gesellschaftlichen und politischen Bedingungen nach dem Zweiten Weltkrieg oft nur wenig Verständnis und selten neue Argumente entgegenbrachten. Zu den wenigen, die dies doch taten, gehörten u. a. Ernst Heywang und Wilhelm Kircher. Sie unterzogen die Landschulreform grundlegenden theoretischen „Wandlungen" und „Revisionen". Für diese der gesellschaftlichen Modernisierung Rechnung tragenden Plädoyers fanden sich indes nur wenige Mitstreiter. Im Zuge der folgenden äußeren Landschulreform gerieten wertvolle pädagogische Erfahrungen der inneren Reform, die sich auch nach 1945 in Landschulversuchen manifestierten, in Vergessenheit. Die Dorfschule als Schule des 18. bzw. 19. Jahrhunderts verschwand in der zweiten

49 Vgl. dazu ausführlich Link, Reformpädagogik, 1999, S. 472–493. Während sich in den westlichen Besatzungszonen und in der jungen Bundesrepublik im Kontext der Rekonfessionalisierung des Schulwesens zunächst eine erstaunliche Zunahme der Anzahl der einklassigen Schulen nachweisen läßt, machte man sich in der SBZ/DDR schon unmittelbar nach 1945 an die die Auflösung und Zusammenlegung der einklassigen Landschulen. Eine Entwicklung, die die BRD dann in den 60er und 70er Jahren nachholte.

Hälfte des 20. Jahrhunderts von der pädagogischen Landkarte. Ob damit immer die erhoffte pädagogische Verbesserung verbunden war, mag man vor dem Hintergrund heutiger Qualitätsdebatten durchaus bezweifeln.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Bundesarchiv (Koblenz/Berlin) [BA]
R 49.01 Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung
NS 12 Hauptamt für Erzieher/Nationalsozialistischer Lehrerbund
Landeshauptarchiv Koblenz [LHAK]
Bestand 441 (Bezirks-)Regierung Koblenz
Bestand 662,4 Hans-Schemm-Gauschule des NSLB im Schloss Friedewald
Hessisches Staatsarchiv Marburg
Best. 166, Preußische Regierung Kassel, Nr. 6357: Versuchsschulen 1923–1937.
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin [BBF]
Adolf-Reichwein-Archiv
Archiv der Kooperativen Gesamtschule Altenkirchen, Hauptschule
Schulchronik Isert

Gedruckte Quellen

Boberach, Heinz (Hrsg.): Meldungen aus dem Reich 1938–1945. Die geheimen Lageberichte des Sicherheitsdienstes der SS. 17 Bde. Herrsching, Berlin 1984.
Caps, Ludwig: Nationalpolitische Landschulreform? In: Die Neue Erziehung 15 (1933), S. 3–10.
Colmar, Karl: Stufen der Entwicklung einer Dorfschule [1926–1936]. In: Die Dorfgemeinschaft 4 (1936), S. 389–401.
Die neue Landschule. Sondertagung Landvolk und Schule anlässlich des 6. Reichsbauerntages. Berlin 1940.
Dietz, Johann Friedrich: Das Dorf als Erziehungsgemeinde. (= Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Peter Petersen, 7). Weimar 1927; 3. Auflage, ebd. 1947.
Dietz, Johann Friedrich: Die Neugestaltung der ländlichen Bildungsarbeit. In: Die Dorfgemeinschaft 2 (1934), S. 163–168.
Eckhardt, Karl/Konetzky, Stephan (Hrsg.): Um die Landschule. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht herausgegeben. Langensalza 1931.
Eckhardt, Karl: Die Landschule. (= Handbuch der Volksschulpädagogik, 1). Frankfurt/M. 1931.
Eckhardt, Karl/Popp, Otto (Hrsg.). Neue Oberstufenarbeit. Vorschläge und Arbeitsberichte. 3 Bde. Langensalza 1933–1935.
Eckhardt, Karl: Hoffnungen. In: Rheinische Lehrerzeitung 39 (1933), S. 374–376.
Eckhardt, Karl: Die Landschulbewegung in Deutschland. Rückschau und Ausblick. In: Schule und Scholle, Jahrbuch der Landschule, Luxemburg 2 (1934), S. 91–97. (a)
Eckhardt, Karl: Die Landschule. Rückschau und Ausblick. In: Das Deutsche Bildungswesen 2 (1934), S. 520–527. (b)
Eckhardt, Karl: Die Landschule in der Zeitenwende. Frankfurt/M. 1936.
Eigen, Anton: Einführung in die Spezialliteratur der Landschule. Donauwörth 1925.
Fuchs, Hans: Erziehung zum Lande. Grundlagen und Grundzüge der Landvolkbildung. 2. Auflage, Langensalza 1933.
Härtel, Erich: Aus einem Waldschulhaus. In: Eckhardt, Die Landschule, 1931, S. 234–244.
Härtel, Erich: Bericht über die Versuchsarbeit in der zweiklassigen Landschule Tellerhäuser. In: Kade, Franz (Hrsg.): Versuchsarbeit, 1932, S. 100–111.
Härtel, Erich: Dörfliche Schularbeit. (= Volkhafte Schularbeit, 1). Erfurt 1938.
Heywang, Ernst: Die Arbeitsschulidee in der einklassigen Volksschule. Leipzig 1913. (3. verbesserte Auflage, Leipzig 1923).
Heywang, Ernst: Landschulprobleme und Landlehrerfragen. Leipzig 1916.
Heywang, Ernst: Die einklassige Schule. Ein Beitrag zu ihrer Hebung. Langensalza 1923.
Heywang Ernst: Um die Arbeitsschule. In: Die neue Volksschule in Stadt und Land 6 (1954/55), S. 81–85.
Hienzsch: Die Landschulreform nach Prof. Dr. Kade. In: Erzieher im Braunhemd, Kampfblatt des NS-Lehrerbundes im Gau Halle-Merseburg2 (1934), S. 51–53.
Hördt, Philipp: Grundformen volkhafter Bildung. Frankfurt/M. 1933.

Huber, Franz (Hrsg.): Die Landschule. Entwicklung und gegenwärtige Fragestellung. (= Klinkhardts pädagogische Quellentexte). Bad Heilbrunn/Obb. 1970.
Junggeburth, Herrmann: Drei Jahre Versuchsarbeit in der einklassigen Volksschule zu Altenhain i. Taunus. In: Die Praxis der Landschule 42 (1933/34), S. 385–392.
Jung-Stilling, Johann Heinrich: Lebensgeschichte [1778]. Vollständige Ausgabe, mit Anmerkungen hrsg. von Gustav Adolf Benrath. Darmstadt 1976, S. 98–99.
Kade, Franz/Kaufmann, Eugen: Die neue Dorfschule. (= Beiträge zur Landschulreform, 1). Frankfurt/M. 1930.
Kade, Franz (Hrsg.): Stimmen zur Landschulreform. (= Beiträge zur Landschulreform, 2). Frankfurt/M. 1932. (a)
Kade, Franz (Hrsg.): Versuchsarbeit in deutschen Landschulen. (= Beiträge zur Landschulreform, 3). Frankfurt/M. 1932. (b)
Kade, Franz u. a.: Berichte aus dem Dorfpraktikum der Hochschule für Lehrerbildung Danzig. In: Die Dorfgemeinschaft 3 (1935), S. 369–412.
Kircher, Wilhelm: Das Haus in der Sonne. In: Das Werdende Zeitalter 8 (1929), S. 213–238.
Kircher, Wilhelm: Internationale Arbeitsgemeinschaft für Landschulreform. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1931), S. 314–319.
Kircher, Wilhelm: Musische Nationalerziehung unter besonderer Berücksichtigung der weniggegliederten Schule. (= Bayreuther Bücher für Erziehung und Unterricht). Dortmund, Breslau, München 1938.
Kircher, Wilhelm: Die völkische Landschule im Aufbruch. Frankfurt/M. 1939.
Kircher, Wilhelm: Der nationalsozialistische Leistungsauftrag an die deutsche Volksschule und die Voraussetzung ihrer Erfüllung. In: Vom Leistungsauftrag der deutschen Volksschule. Ein Bericht zum 2. Reichslager der Reichsfachschaft Volksschulen. (= Bayreuther Bücher für Erziehung und Unterricht). Im Auftrag der Reichswaltung des NSLB zusammengestellt von Reichsfachschaftsleiter Wilhelm Kircher. München, Dortmund, Breslau 1942, S. 11–29. (a)
Kircher, Wilhelm: Das Oldenburger Manifest zum Herbartjahr 1941. In: Vom Leistungsauftrag der deutschen Volksschule. Ein Bericht zum 2. Reichslager der Reichsfachschaft Volksschulen. (= Bayreuther Bücher für Erziehung und Unterricht). Im Auftrag der Reichswaltung des NSLB zusammengestellt von Reichsfachschaftsleiter Wilhelm Kircher. München, Dortmund, Breslau 1942, S. 30–51. (b)
Kircher, Wilhelm: Das Haus in der Sonne. Zehn Jahre Schulversuch in Hardert 1950–1960. In: Ganzheitliche Bildung 11 (1960), S. 193–208.
Klöden, Otto: (Sammelrezension zum Thema Gesamtunterricht). In: Die Volksschule 31 (1935/36), S. 767–772.
Kohlbach, Georg: Zur Landschulreform im Rahmen der Volksschulreform. In: Kade, Franz (Hrsg.): Stimmen zur Landschulreform. (= Beiträge zur Landschulreform, 2). Frankfurt/M. 1932, S. 40–52.
Kölling, Hermann: Die Landschule als Arbeits- und Produktionsschule. Leipzig 1924.
Kreuzberg, Peter Josef: Landschule. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Hrsg. v. Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik unter der Leitung von Josef Spieler. Zweiter Band. Freiburg 1932, Sp. 141–147.
Krieck, Ernst: Die Reform der Landschule. Rede auf dem 6. Reichsbauerntag. In: Reichsnährstand (Hrsg.): Der 6. Reichsbauerntag in Goslar vom 20.-27. November 1938. Berlin 1939, S. 161–168.
Legrand, Robert: Ein Jahr Versuchsarbeit in der dorfeigenen Schule. In: Die Dorfgemeinschaft 2 (1934), S. 281–284.
Lenartz, Werner/Becker, Frido: Landpädagogik. In: Lexikon der Pädagogik. In vier Bänden hrsg. v. Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik, Münster, und dem Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg, Bd. 3, 5. Auflage, Freiburg [u. a.] 1967, Sp. 154–155.
Lichtenstein, Ernst: Aus dem Krisenjahr der Pestalozzischulreform in Preußen. Ein unveröffent-lichter Brief von Bernh. Chr. Ludwig Natorp. In: Zeitschrift für Pädagogik 1 (1955), S. 83–108.
Liese, Ernst/Eckhardt, Karl (Hrsg.): Landschulleben. Anwendung der Preußischen Richtlinien in einfachen Schulen. Zwanglose Heftfolge. 15 Hefte. Langensalza 1926–1933.
Luer, Helmut: Arbeitsbericht aus der Dorfschule Klein Zünder über das Schuljahr 1934/35. In: Die Dorfgemeinschaft 3 (1935), S. 306–313.
Metzler, Paul: Die neue Landschule. Denkschrift über die Grundlegung und Zielsetzung einer organisch-völkischen Landschulreform nach den Erfahrungen meiner vierjährigen Versuchsarbeit in Wörsdorf/Taunus. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen 1 (1936), S. 94–114. (a)
Metzler, Paul: Erweiterung des ‚Deutschen Volkserzieher' durch die Beilage: ‚Der Landlehrer'. In: Der Deutsche Volkserzieher 1 (1936), S. 846. (b)
Metzler, Paul: Reichslehrgang der Gaureferenten für Landschulfragen. In: Der Landlehrer, Beilage zu: Der deutsche Volkserzieher 2 (1937), S. 54–55.
Müller, Friedrich: Nationalsozialismus und Landschule. In: Die Praxis der Landschule 42 (1933/34), S. 193–196.
Müller, Josef: Ländliche Schul- und Bildungspolitik im Zeichen der technisch-wissenschaftlichen Revolution. Schwelm i. Westf. [1966].

NS-Landschultagung in Jeringhave. In: Die Dorfgemeinschaft 2 (1934), S. 436–440.
Oppermann, E.: Prof. Dr. Kades bedeutender Reformvorschlag: Die Aufgabe der Landschulreform. In: Die Praxis der Landschule 42 (1933/34), S. 324–326.
Petersen, Peter: Die erste landschulpädagogische Woche in Wörsdorf im Taunus 26.6.-1.7.[1933]. In: Die Volksschule 29 (1933/34), S. 387–392.
Reichsnährstand (Hrsg.): Der 6. Reichsbauerntag in Goslar vom 20.-27. November 1938. Berlin 1939.
[Reichwein, Adolf:] Aus der Arbeit der dorfeigenen Schule. In: Verwaltungsamt des Reichsbauernführers (Hrsg.): Landvolk und Schule. Leipzig, Berlin o. J. [1938], S. 11–24.
Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk. In: Die Deutsche Volksschule 1 (1939), S. 214–222.
Retter, Hein (Hrsg.): Peter Petersen und der Jenaplan. Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte, Briefe, Dokumente. Weinheim 1996.
Rhode, Karl: Aus meiner Schularbeit. In: Die Dorfgemeinschaft 5 (1937), S. 71–76.
Rodiek, Dietrich: Der bäuerliche Lebenskreis und seine Schule. Berlin 1932.
Rösener, Herbert: Landpädagogik. In: Groothoff, Hans-Hermann/Stallmann, Martin (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. 5. Auflage, Stuttgart/Berlin 1971, Sp. 645–649.
Scheibe, Wolfgang (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Band II: 19. und 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart. 2. Auflage, Bad Heilbrunn/Obb. 1974.
Schoder, Otto: Drei Jahre Schulversuch an einer einklassigen Landschule. In: Die Praxis der Landschule 43 (1934/35), S. 578–684.
Seedorf, Wilhelm (Hrsg.): Dem Landvolk die Landschule. Beiträge zur Neugestaltung der Landschule, mit einem Ausblick auf die von 6000 Landlehrern beantworteten und der Universität Göttingen zurückgereichten Fragebogen. Unter Mitwirkung von Schulrat Heinrich Laue, Schulrat A. Senner und Hauptlehrer Hermann Schröder hrsg. v. Professor Wilhelm Seedorf, bearb. v. Hermann Schröder, Langensalza 1934.
Seiler, Karl: Besondere Unterrichtslehre: 2. Unterrichtslehre der Landschule. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 12 (1943), Heft 6, S. 284–296.
Stallmann, Martin: Landpädagogik. In: Groothoff, Hans-Hermann/Stallmann, Martin (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. 3. Auflage, Stuttgart/Berlin 1965, Sp. 537–541.
Strobel, Anton: Hebung und Ausbau der Landschule. In: Der Deutsche Erzieher, Gau Mainfranken, Jg. 1939, S. 209–218.
Strobel, Anton: Wertvolle Stillarbeit in der Landschule. In: Mitteilungsblatt des NSLB, Gauwaltung Mainfranken, Jg. 1941, S. 41–45.
Strobel, Anton: Die Arbeitsweise der Landschule mit besonderer Berücksichtigung der produktiven Stillarbeit. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage, Donauwörth 1963.
Tiede, Wilhelm: Der Schulversuch Mehrenthin. In: Die Dorfgemeinschaft 1 (1933), S. 111–120.
Wieder, Curt: Unsere ‚Praxis der Landschule' und die Landschulreform. In: Die Praxis der Landschule 42 (1933/34), S. 321–324.
Wieder, Curt: Übersicht über die in der „Praxis der Landschule" veröffentlichten Aufsätze zur Landschulreform. In: Die Praxis der Landschule 42 (1933/34), S. 449–457.
Wieder, Curt: Was wird aus der Landschulreform? In: Die Volksschule 29 (1933/34), S. 553–562.
Wieder, Curt: Aus der Versuchsarbeit einer einklassigen Landschule. In: Die Dorfgemeinschaft 3 (1935), S. 50–64.
Witt, Karl: Grundfragen zur Neugestaltung der Dorfschule im Sinne der Vereinbarung zwischen dem Reichsnährstand und dem NS-Lehrerbund. In: Der Deutsche Volkserzieher 3 (1938), S. 81–98.
Wolff, Georg: Die Landschule im Gesamtorganismus der Volksschule. In: Eckhardt, Karl/Konetzky, Stephan (Hrsg.): Um die Landschule. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht hrsg. Langensalza 1931, S. 201–219.
Wolff, M.: Landpädagogik. In: Die Praxis der Landschule 41 (1932/33), S. 513–516.
Zeidler, Kurt: Die Wiederentdeckung der Grenze. Jena 1926.

Literatur

Amlung, Ullrich: Adolf Reichwein (1898–1944). Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. 2 Bde. Frankfurt/M. 1991.
Amlung, Ullrich: Adolf Reichweins Alternativschulmodell Tiefensee 1933–1939. Ein reformpädagogisches Gegenkonzept zum NS-Erziehungssystem. In: Amlung, Ullrich/Haubfleisch, Dietmar/Link, Jörg-W/Schmitt, Hanno (Hrsg.): „Die alte Schule überwinden". Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. (= Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, 15). Frankfurt/M. 1993, S. 268–288.

Amlung, Ullrich: Adolf Reichweins reformpädagogisches Schulmodell Tiefensee (1933–1939). In: Lehberger, Reiner (Hrsg.): Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit. Beiträge zur schulgeschichtlichen Tagung vom 16.-17. November 1993 im Hamburger Schulmuseum. (= Hamburger Schriftenreihe zur Schul- und Unterrichtsgeschichte, 6). Hamburg 1994, S. 98–111.

Breyvogel, Wilfried: Eine Paradoxie: Reformpädagogik im Nationalsozialismus. Schulversuche in Kiel (nach Johannes Wittmann) und in Minden (nach Peter Petersen), nebst einem Blick auf die Jena-Plan-Schule im Jahre 1935. In: Lehberger, Reiner (Hrsg.): Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit. Beiträge zur schulgeschichtlichen Tagung vom 16.-17. November 1993 im Hamburger Schulmuseum. (= Hamburger Schriftenreihe zur Schul- und Unterrichtsgeschichte, 6). Hamburg 1994, S. 20–34.

Dudek, Peter: Gesamtdeutsche Pädagogik im Schwelmer Kreis. Geschichte und politisch-pädagogische Programmatik 1952–1974. (= Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, 20). Weinheim [u. a.], 1993.

Gläss, Theodor/Klafki, Wolfgang: Schulversuche und Versuchsschulen. In: Groothoff, Hans-Hermann/Stallmann, Martin (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Stuttgart, 4. Auflage, Berlin 1968, Sp. 872–875.

Haubfleisch, Dietmar/Link, Jörg-W. (Hrsg.): Das Werdende Zeitalter (Internationale Erziehungs-Rundschau). Register sämtlicher Aufsätze und Rezensionen einer reformpädagogischen Zeitschrift der Weimarer Republik. (= Archivhilfe, 8). Oer-Erkenschwick 1994.

Herrmann, Ulrich: Von der Revolution der Schule zur Wiederentdeckung der Grenze. Zur Selbstrevision und Historisierung der deutschen Reformpädagogik in der Weimarer Republik. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 121–136.

Hesse, Alexander: Die Professoren und die Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926–1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933–1941). Weinheim 1995.

Huber, Wilfried: Die Perversion reformpädagogischer Begriffe im Nationalsozialismus unter Berücksichtigung der Sprache von Adolf Reichwein. In: Salzmann, Christian (Hrsg.): Die Sprache der Reformpädagogik als Problem ihrer Reaktualisierung. Dargestellt am Beispiel von Peter Petersen und Adolf Reichwein. Heinsberg 1987, S. 285–355

Konrad, Franz-Michael: Grenzen der Erziehung? Zur „Revision der pädagogischen Bewegung“ in den Erziehungsdebatten der Weimarer Republik. In: Neue Sammlung 33 (1993), S. 575–599.

Link, Jörg-W: Reformpädagogische Landschulen in der NS-Zeit 1933–1939. Ein Werkstattbericht. In: Lehberger, Reiner (Hrsg.): Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit. Beiträge zur schulgeschichtlichen Tagung vom 16.-17. November 1993 im Hamburger Schulmuseum. (= Hamburger Schriftenreihe zur Schul- und Unterrichtsgeschichte, 6). Hamburg 1994, S. 112–126.

Link, Jörg-W.: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968). (= Untersuchungen zu Kultur und Bildung, 2.) Hildesheim 1999.

Link, Jörg-W.: Pädagogischer Widerstand? Adolf Reichweins „Schaffendes Schulvolk“ im Kontext nationalsozialistischer Landschulreform. In: Miller-Kipp, Gisela/Zymek, Bernd (Hrsg.): Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn 2006, S. 53–69.

Mohr, Konrad: Die Reform der Volksschule auf dem Lande. Ein Bericht über Schulversuche. München 1965.

Rach, Alfred: Biographien zur deutschen Erziehungsgeschichte. Weinheim, Berlin 1968.

Schmitt, Hanno: Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik: Perspektiven ihrer Erforschung. In: Amlung, Ullrich/Haubfleisch, Dietmar/Link, Jörg-W./Schmitt, Hanno (Hrsg.): „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. (= Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, 15). Frankfurt/M. 1993, S. 9–31. (a)

Schmitt, Hanno: Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer In-novation zwischen Aufklärung und Gegenwart. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 1 (1993), S. 153–178. (b)

Scholtz, Harald: Reformpädagogik unterm Hakenkreuz? Nutzung und Aus-höhlung ihrer Motive. In: Die Deutsche Schule 84 (1992), S. 224–236.

Studie 4
Neubewertung der Reformpädagogik? Fritz Karsens „Die neuen Schulen in Deutschland“ (1924) revisited

Seitdem die Fälle sexueller Gewalt an der Odenwaldschule im Frühjahr 2010 einer breiteren Öffentlichkeit bekannt wurden, ist die Reformpädagogik öffentlich in Verruf geraten, als sei sie die Ursache der sexuellen Gewalt. Schon damals fragte Jürgen Oelkers „Was bleibt von der Reformpädagogik?“ und verkündete ihr Ende (Oelkers 2010b). Seine ausführlichere Antwort liegt nun unter dem Titel „Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik“ als Buch vor (2011a). Oelkers untersucht hier die pädagogische (Herrschafts-)Praxis in den frühen, von Cecil Reddie, Hermann Lietz, Gustav Wyneken und Paul Geheeb gegründeten Landerziehungsheimen bis zum Jahr 1933. Aus der Analyse dieser „neuen Schulen“ (Oelkers 2011a, 13) leitet er eine „Neubewertung der deutschen Reformpädagogik“ (Kapitel 6) ab.

„Die neuen Schulen in Deutschland“ – so lautet auch der Titel eines im Jahr 1924 erschienenen Sammelbandes, der von Fritz Karsen (1885–1951), Berliner Reformpädagoge und Leiter des Kaiser-Friedrich-Realgymnasiums in Berlin-Neukölln (ab 1930 Karl-Marx-Schule), herausgegeben wurde (Radde 1973/1999). Die hier versammelten Berichte decken ein viel breiteres Spektrum reformpädagogischer Schulen ab, als es Oelkers’ Untersuchung nahelegt. Sie stammen aus „öffentlichen Schulen“, nicht aus privaten Landerziehungsheimen, da – so Karsen im Vorwort – „die Tragweite dieser Versuche, die nicht unter besonderen, nur einmal vorkommenden günstigen Bedingungen stehen, […] naturgemäß unendlich viel größer sein“ werde (Karsen 1924, 3).[1] „Neue Schule“ steht hier als Bezeichnung für einen Schwerpunkt der internationalen Reformpädagogik, nämlich für eine reformpädagogisch orientierte Schulpädagogik als Element einer „Neuen Erziehung“ (international: *Progressive Education; New Education; Écoles Nouvelles*).

Das „Neue“ setzte sich begrifflich ab vom „Alten“, vom Traditionellen, das als erstarrt und unzeitgemäß interpretiert wurde. Gleichwohl bedeutete die Dichotomie „neu – alt“ nicht, dass das überkommene Schulwesen vollständig entsorgt werden sollte. Den Akteuren ging es um Weiterentwicklung, um Verbesserung, um Evolution und nicht um Revolution, auch wenn sie selbst ihre Arbeit mitunter als Revolution verstanden (Paulmann in Karsen 1924, 127).

Die Reformpädagogik verstehe ich als ein pädagogisch wie politisch heterogenes, international vernetztes und kollektives historisches Phänomen (Link 2010a). Sie manifestierte sich vor allem in einer reformpädagogisch veränderten Erziehungswirklichkeit in Schulen und außerschulischen Bildungsprojekten. Das ist hinlänglich bekannt. Entsprechend unterschiedlich waren die Inter-

---

1 Wenn Karsen in seinem Vorwort so explizit hervorhebt, dass die versammelten Berichte ausnahmslos aus öffentlichen Schulen stammen, dann bezieht er sich damit auch auf sein Buch „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme“ (Karsen 1923), das ein Jahr zuvor erschienen war und neben den öffentlichen Versuchsschulen auch Reformschulen in privater Trägerschaft behandelte (die Berthold-Otto-Schule in Berlin, die Waldorfschule und die Landerziehungsheime). Einen ähnlichen, das Spektrum ergänzenden Überblick hat Franz Hilker 1924 unter dem Titel „Deutsche Schulversuche“ herausgegeben (Hilker 1924).

essen und Arbeitsfelder „der" Reformpädagogen. Diese Interessenvielfalt zeigt sich bei genauerer Betrachtung selbst auf dem Feld reformpädagogisch orientierter Schulpädagogik. Engagierte sich eine große Gruppe von Reformpädagogen für didaktisch-methodische, d.h. innere Reformen, legten andere den Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Reform der Schulstrukturen und des Schulsystems. Interessierte sich z.B. Maria Montessori in erster Linie für die Entwicklung von Lernmaterialien für die frühe Kindheit und das Grundschulalter, so richteten die Gründer der Landerziehungsheime ihr Augenmerk hauptsächlich auf die Formen des sozialen Zusammenlebens von Jugendlichen und Erwachsenen und interessierten sich selten für eine didaktisch-methodische Unterrichtsreform. Und John Dewey schließlich ging es u.a. um den Zusammenhang von Erziehung und Demokratie. Politisch bildeten die (deutschen) Reformpädagogen das gesamte politische Spektrum in Kaiserreich und Weimarer Republik ab. Bekannt ist mittlerweile weiterhin, dass es auch Reformpädagogik im Nationalsozialismus gab (vgl. z.B. Döpp 2003, Hohmann 2007, Link 1999). Ambivalenz reformpädagogischer Theorie, vor allem aber auch reformpädagogischer Praxis ist inzwischen das Signum, das die alte Unterscheidung von hier der „guten" Reformpädagogik und dort der „schlechten" traditionellen Pädagogik ablöst. Oelkers spricht jedoch noch immer von einer „Zwei-Welten-Theorie" (2011a, 13) zwischen Staatsschule und den reformpädagogischen Alternativen, die damals schon nicht den Realitäten entsprach. Bei aller Interessenidentität in Bezug auf die Notwendigkeit einer Reform und Modernisierung der Erziehungsverhältnisse sind die Wege und die Arbeitsschwerpunkte der Reformpädagogen durchaus unterschiedlich gewesen. Über „die" Reformpädagogik zu sprechen, bedeutet dann immer, diese Unterschiede ausblenden zu müssen zugunsten eines kleinsten gemeinsamen Nenners, den man vielleicht in der „Produktivität der Kinder" (Paulmann in Karsen 1924, 127) finden kann. Zeitgenössisch betonte man diese Gemeinsamkeit vor allem mit dem Begriff „Die neuen Schulen".
Oelkers' These von der notwendigen Neubewertung der Reformpädagogik werde ich im Folgenden mit lediglich einer Quelle – Karsens Sammelband von 1924 – kontrastieren und überprüfen. Meine These lautet: Die „neuen Schulen" in Deutschland bilden ein breites Spektrum reformpädagogischer Erziehungswirklichkeit ab, das sich nicht auf die Landerziehungsheime reduzieren lässt. Diese (öffentlichen) Schulen liefern noch immer konzeptionelle pädagogische Impulse für die Schulentwicklung und schulpraktische Anregungen für die Unterrichtsentwicklung und die Schulkultur, die nicht zu einer Neubewertung, sondern zu einer systematischen Differenzierung der Reformpädagogik führen.

1 Jürgen Oelkers' Neubewertung der deutschen Reformpädagogik

Hatten Oelkers' Auseinandersetzungen mit der Reformpädagogik bislang eine ideologiekritische Perspektive (Oelkers 2005), so argumentiert er nun – mit internationaler Perspektive schon 2010 – überraschender Weise in erster Linie mit der reformpädagogischen Praxis und ihrer Differenz zur reformpädagogischen Rhetorik. Das verkauft er als neue Erkenntnis und betont dabei die Ambivalenzen (2011a, 308) und „dunklen Seiten" reformpädagogischer Praxis. Grundlage seiner Untersuchung ist die Analyse der pädagogischen Praxis in vier (!) Landerziehungsheimen zwischen 1889 und 1933 in ihrem Verhältnis zur pädagogischen Rhetorik ihrer Gründer (Reddie, Lietz, Wyneken und Geheeb). Sein Hauptinteresse gilt

> „den Herrschaftsformen der Reformpädagogik und der Frage, welche Rolle der ‚pädagogische Eros' in diesem Zusammenhang gespielt hat. Die Fragestellung bezieht sich aber nicht nur auf Formen der Herrschaft, die erotisch begründet und so verdeckt wurden, sondern ist allgemeiner ausgelegt hin zur Praxis des Herrschens und Beherrschtwerdens in Landerziehungsheimen." (2011a, 17)

Dies ist in der Tat ein Desiderat in der Forschung zur Reformpädagogik und berührt zudem ein Zentralthema jeglicher pädagogischer Arbeit in Institutionen: nämlich den Umgang mit Macht.
Für diesen Zusammenhang hat Oelkers eine Menge sehr aufschlussreicher Details aus dem Alltag zusammengetragen und gebündelt, die bislang entweder disparat in Einzelstudien nur am Rande auftauchten oder in gedruckten Quellen vorliegen, die nicht oder nur lückenhaft ausgewertet wurden. Doch das scheint nicht Oelkers' Hauptanliegen zu sein. Ihm geht es in erster Linie darum, auf der Grundlage seiner Untersuchung „die" deutsche Reformpädagogik neu zu bewerten. Das kann ihm aber nur gelingen, wenn er in gleich mehreren Beziehungen selektiv, ignorant oder bewusst verkürzend argumentiert. Da ist zunächst seine Neuentdeckung der Ambivalenzen reformpädagogischer Praxis. Als Neuentdeckung kann man diese Erkenntnis indes nur feiern, wenn man die Historiographiegeschichte zur Reformpädagogik (vgl. Schonig 2007) vorwiegend selbstreferenziell zur Kenntnis genommen hat. Denn dass es eine ambivalente, durch multiperspektivische Quellen historisch beschreibbare reformpädagogische Erziehungswirklichkeit gab, ist längst ein Gemeinplatz (u.a. Amlung u.a. 1993). Diese und andere Arbeiten, die sich seit gut 20 Jahren dem praxisorientierten Forschungsparadigma verpflichtet fühlen, nutzten die Quellengattungen bereits, die Oelkers nun für sich neu entdeckt hat.
Zweitens schließt Oelkers von der untersuchten Praxis in vier (!) Landerziehungsheimen auf die Praxis „der" Reformpädagogik. Das sind aber gerade einmal 2% der etwa 200 bekannten reformpädagogischen Versuchsschulen. Von hier aus auf eine notwendige Neubewertung des komplexen Phänomens Reformpädagogik zu schließen, ist schlicht hanebüchen. Das kann niemand ernsthaft vorschlagen, müsste man dann nämlich nicht nur die facettenreiche Forschung der letzten 20 Jahre ignorieren, sondern vor allem auch, dass sich „die" Reformpädagogik nicht in den Landerziehungsheimen erschöpfte bzw. mit ihnen identisch war. Und selbst wenn man sich nur auf die Landerziehungsheime bezöge, ließe sich eine solche Argumentation nicht ohne Widersprüche begründen. Die Landerziehungsheime zeichnen sich nämlich nicht ausschließlich durch missbrauchte Machtverhältnisse in einem geschlossenen System aus, selbst wenn sie sich dadurch moralisch diskreditiert haben. Denn ihre Geschichte endet nicht wie bei Oelkers (2011a, 11) im Jahre 1933. So problematisch die Konzentration der Landerziehungsheime selbst auf ihre Gründungsväter ist, in ihrer Geschichte nach 1945 finden sich auch andere Traditionen. Erweitert man diese Perspektive, dann stößt man zum Beispiel auch auf die evaluierten Versuche zur Oberstufenreform innerhalb einer kollegialen Schulentwicklung wie sie an der Odenwaldschule unter Minna Specht, Kurt Zier, Walter Schäfer und Wolfgang Edelstein in den 1950er- und 1960er-Jahren durchgeführt wurden (Link 2004, 2005)[2] oder auch auf den schulisch meist vernachlässigten Zusammenhang von Schule und Beruf (Link 2010b, c).
Argumentationslogisch kann Oelkers' Unternehmen also nur gelingen, wenn man Reformpädagogik und Landerziehungsheime für identisch hält und gleichsetzt – was außer Oelkers niemand tut. Er konstruiert eine Argumentation, die ein vermeintliches Standardmodell der Reformpädagogik voraussetzt, in dem diese Identität bestehe.[3] Nicht ohne Grund verzichtet er darauf, hier Referenzen anzugeben. Denn die gibt es nicht – selbst nicht in der längst überholten älteren Literatur zur Reformpädagogik. Vor dem Hintergrund dieser selektiven Forschungsrezeption wird dann auch nachvollziehbar, warum Oelkers fast gebetsmühlenartig und redundant auf die „Ambivalenzen" (306, 308) reformpädagogischer Praxis, auf die Differenz von reform-

2 Ähnliches gilt auch für den Birklehof oder das Landheim Schondorf; vgl. Edelstein 1960.
3 „In der Konsequenz läuft dieses Buch darauf hinaus, dass man sich von dem engen Bezug oder gar der Gleichsetzung der deutschen Reformpädagogik mit den Landerziehungsheimen trennen muss." (Oelkers 2011a, 305)

pädagogischer Rhetorik und Praxis verweist – allein in Vorwort, Einleitung und Schlusskapitel 15mal. Reformpädagogik könne „nicht von einzelnen Namen und Konzepten ausgehen, sondern muss auf die komplexe Geschichte der Praxis bezogen werden" (306). Sehr richtig! Aber das wird schon lange nicht mehr bestritten. Oelkers nimmt dies indes nicht zur Kenntnis und argumentiert gegen eine nirgends konkret oder differenziert benannte „Reformpädagogik in der Standardfassung" (307) an. Die Komplexität und Ambivalenz der historischen Reformpädagogik erfasst Oelkers' verkürzter Deutungsvorschlag nicht.
„Aus gutem Grund" – meint Oelkers – „gelangt man nie von der Philosophie einer Schule direkt in ihre Wirklichkeit, aber genau diese Erwartung bestimmt den Blick auf die Reformpädagogik bis heute. Die Praxis wird mit der Philosophie gleichgesetzt" (307). Wer tut das? Gegen wen argumentiert Oelkers an? Nirgends benennt er es konkret. War bei George Lucas „Star Wars"-Trilogie die ‚dunkle Seite der Macht' als das böse Imperium klar identifizierbar, so bleibt der „Feind" in Oelkers Darstellung eigentümlich unkonkret. Gegen welches imaginäre Imperium kämpft er? Denn dass es ein Kampf ist, macht allein schon die Vehemenz seiner wiederholten Differenz-Argumentation deutlich. Mit gutem Willen könnte man diesen fiktiven Feind in der älteren ideengeschichtlichen Forschung zur Reformpädagogik entdecken, doch die ist – ich wiederhole mich – längst nicht mehr *state of the art*.
Ein Verdienst der Studie ist es zweifellos, mit bekannten und neuen Quellen einen sehr kritischen Blick auf die Praxis der frühen Landerziehungsheime geworfen und damit einen wichtigen Kontrapunkt zur LEH-Hagiographie gesetzt zu haben, der noch zu würdigen sein wird.[4] Diese Praxis sei jeweils „ein klandestinisches Herrschaftsverhältnis" (17) gewesen, verbrämt durch den ‚pädagogischen Eros'. Oelkers zeichnet, so Heinz-Elmar Tenorth sehr zutreffend in einer kritischen Besprechung,

> „wahre Schreckensbilder pädagogischer Welten: persönliche Herrschaft der Gründer, pädagogische Willkür und Gewalt, menschenverachtende Erziehungsstrategien, unwürdige Lebensformen, schlechte schulische Ausbildung, egozentrisch-exzentrische Verhaltensweisen der Schulleiter, bei Lietz mit Antisemitismus gepaart, Ausbeutung der Lehrer und eine Sexualmoral, in der die Kinder zum Opfer der Libertinage ihrer Lehrer werden […]. ‚Eros und Herrschaft' sind die leitenden analytischen Begriffe. Sie bezeichnen Strukturen und Strategien, in denen sich scheinbar liebevolle Zuwendung als Herrschaftsstrategie entpuppt und pädagogische Praktiken sexuelle Gewalt ermöglichen und scheinbar legitimieren." (Tenorth 2011)

Damit wird unser Bild von den frühen Landerziehungsheimen kantiger, widersprüchlicher und zweifellos auch realistischer. Gleichwohl: Das Bild, das Oelkers zeichnet, ist auch ein verkürzendes Zerrbild, eine einseitige Anklageschrift gegen die gesamte Reformpädagogik (vgl. dagegen die kluge Erwiderung von Brügelmann 2011). Auch die Oelkerssche historische Realität ist nämlich nur *eine*. Sie ist nicht *die* Realität *der* Landerziehungsheime und schon gar nicht ist sie wie bei Oelkers (305) *die* Realität *der* Reformpädagogik. Die Selbstbilder der Gründer und Protagonisten sind eine andere historische Realität; und positive wie negative Erinnerungen ehemaliger Schüler eine noch andere. Historiographisch haben all diese Bilder ihre Berechtigung, und als Historiker nehme ich sie in ihrer Widersprüchlichkeit zunächst einmal zur Kenntnis jeweils als Ausdruck einer komplexen historischen Realität.
Diese Widersprüche gilt es zu analysieren („wie es eigentlich gewesen") und zu bewerten. Einer solchen bildungshistorischen Bewertung geht es indes nicht allein – wie bei Oelkers – um Gut

4 Ob Oelkers Buch „auf lange Jahre das Standardwerk nicht nur für die Geschichte der Landerziehungsheime" wird, wie Micha Brumlik (2011) in seiner Rezension glaubt, wird sich zeigen. *Ein* wichtiges Werk zur Geschichte der Landerziehungsheime ist es zweifellos.

und Böse und damit um moralische Kategorien. Es geht vielmehr um ein bildungshistorisches Verständnis komplexer und widersprüchlicher historischer Realitäten in ihrer systematischen Bedeutung für Reformprojekte und Reformprozesse. Eine „Neubewertung der Reformpädagogik" könne es „nur bei einem Wechsel der Sichtweise" geben, die auch verlange, „öffentliche Bildung auf die Anforderungen demokratischer Lebensformen zu beziehen und nicht einzelne Pädagogiken samt ihren Gründungsfiguren in den Vordergrund zu stellen" (309). Stimmt! Und genau diese Sichtweise ist ein zentrales Argumentationsmuster in Karsens Band „Die neuen Schulen in Deutschland", die eben auch zur historischen Realität der Reformpädagogik gehörten.

2 Fritz Karsens „Die neuen Schulen in Deutschland"

Fritz Karsen, den Oelkers in seiner Dogmengeschichte (2005, 285 ff.) durchaus angemessen bewertet, versammelt in fünf Abschnitten auf 200 Seiten zwölf Berichte aus reformpädagogischen Versuchsschulen in Hamburg, Magdeburg, Dresden, Bremen und Berlin. Die Berichte zeugen von der pädagogischen Aufbruchsstimmung und dem Reformenthusiasmus, die nach der Revolution von 1918 einsetzten. Diese Schulen gehörten zu den mindestens 200 Reform- und Versuchsschulen der Weimarer Republik (Schmitt 1993), über deren pädagogische Praxis wir inzwischen durch bildungshistorische Detailstudien gut informiert sind. Die Mehrzahl dieser Reform- und Versuchsschulen waren öffentliche Volksschulen. Sie lagen als einfache Dorfschulen auf dem Land und als städtische Volksschulen in Reformzentren wie Berlin, Hamburg und Bremen (vgl. als Überblick über städtische Versuchsschulen Lehberger 2007, über ländliche Link 2007). Karsens Sammelband ist für die pädagogische Arbeit der städtischen Reform- und Versuchsschulen durchaus repräsentativ.

Aus Hamburg (vgl. Lehberger 1993, Daschner/Lehberger 1990, Rödler 1987) berichtet Johannes Hein über „Die Entwicklung der Hamburger Reformbewegung" (9–24); Wilhelm Lamszus (1881–1965; vgl. Pehnke 2006), Lehrer an der Versuchsschule Tieloh-Süd, über den „Weg der Hamburger Gemeinschaftsschule" (24–85); Johannes Gläser (1863–1944), zusammen mit William Lottig Leiter der Hamburger Versuchsschule Berliner Tor[5], referiert über den „Lehrer der neuen Schule" (85–93) und Nicolaus Henningsen, Nachfolger Wilhelm Paulsens als Leiter der Versuchsschule Tieloh-Süd, schließlich über „Religion, aber kein Religionsunterricht" (93–105).

Aus Magdeburg (Bergner 1999) berichtet Margarete Behrens (1888–1961), 1919/20 eine der Initiatoren der Grundschulreform, 1922 Lehrerin der Wilhelmstädter Versuchsschule und SPD-Schulpolitikerin, über die Arbeit der „Magdeburger Versuchsschule" (105–114).

Der Bericht über die „Dresdner Versuchsschule" (114–123; vgl. Poste 1992, Pehnke 2009) stammt von Georg Schwenzer, im Dresdner Lehrerverein einer der Initiatoren und konzeptionellen Vordenker der Versuchsschule.

Aus Bremen (vgl. Nitsch/Stöcker 1993; Schulgeschichtliche Sammlung 1994; Stöcker 1997, 2006) schildert Christian Paulmann (1897–1970), Lehrer an den Versuchsschulen Schleswigerstraße und Helgolanderstraße, „Zwei Jahre Arbeit" (123–130); Fritz Aevermann (1887–1962), ebenfalls Lehrer an der Versuchsschule Schleswigerstraße und ab 1921 Leiter der Versuchsschule Helgolanderstraße, reflektiert über „Anarchie oder soziale Bindung" (130–138) und Fritz Heege (1888–1953), Lehrer an den Versuchsschulen Schleswigerstraße und Helgolander-

5 Gläser prägte mit einer Veröffentlichung 1920 auch das Schlagwort „Vom Kinde aus" (Gläser 1920).

straße und zwischen 1922 und 1927 Leiter der Versuchsschule an der Staderstraße, denkt über „Das Kind und die Welt“ nach (138–147).
Aus Berlin schließlich (vgl. Radde 1993a,b; Haubfleisch 2001; Hansen-Schaberg 1999) berichtet Hans Würtz (1875–1958), dortiger Erziehungs- und Verwaltungsdirektor, über „Das Oskar-Helene-Heim in Berlin-Dahlem“ (148–160); Fritz Karsen selbst behandelt „Die Entstehung der Berliner Gemeinschaftsschulen“ (160–181) und „Die Aufbauschule in Neukölln“ (181–200).
Ein Vorwort (5 f.) hat Wilhelm Paulsen (1875–1943) beigesteuert, 1920 der erste Schulleiter der Hamburger Versuchsschule Tieloh-Süd, zugleich einflussreicher Schriftleiter und Redakteur der Hamburger Lehrerzeitung „Pädagogische Reform“, von 1921 bis 1924 dann Stadtschulrat in Berlin, und damit der personifizierte Transfer reformpädagogischer Erfahrungen und wichtiger Multiplikator.
Diese Beiträge sollen hier nicht im Einzelnen gewürdigt werden. Auch geht es hier nicht um eine Nachzeichnung der dargestellten reformpädagogischen Praxen oder gar die Überprüfung der in Karsens Band versammelten Selbstdarstellungen anhand anderer Quellen aus der Erziehungswirklichkeit dieser Schulen. Das ist inzwischen durch die genannten bildungshistorischen Detailstudien geschehen, und wir wissen, dass die Differenz der Selbstdarstellungen zur pädagogischen Praxis sich in den vorliegenden Fällen in dem üblichen Differenzrahmen zwischen Konzepten und deren Realisierung bewegte. Mit Blick auf die von Oelkers vehement vertretene These von der zwingenden Notwendigkeit einer Neubewertung der Reformpädagogik befrage ich die Beiträge aus Karsens Band vielmehr daraufhin, welches Reformpotenzial sie enthalten, das bei einer Neubewertung der Reformpädagogik eben *auch* zu berücksichtigen wäre, um das komplexe historische Phänomen Reformpädagogik nicht unzulässig zu verkürzen. In der Quellenanalyse geht es mir dabei vor allem um Zusammenhänge, die erstens für die Projekte nicht singulär sind, und die zweitens eine systematische Bedeutung für Reformprozesse haben, die über die konkreten historischen Kontexte hinausweist.
Die inhaltliche Schnittmenge der 12 Beiträge ist sehr groß, so dass dem Leser hier Zentralthemen der schulischen Reformpädagogik wiederholt, jedoch aus jeweils unterschiedlichen Zusammenhängen begegnen:

- Formen kollegialer Schulentwicklung aus einer persönlichen wie kollektiven Defizitanalyse und Unzufriedenheit mit den bestehenden Lern- und Arbeitsbedingungen heraus
- Kooperation mit den Eltern und der Schulverwaltung
- Verbindung von Schule und Leben, d. h. schulisches Lernen sinnhaft und nachvollziehbar mit der Lebenswelt der Schüler und ihren Lebensfragen zu verknüpfen, die Schüler wahr- und ernst zu nehmen
- Umgang mit Freiheit, Zwang und Autorität
- Arbeitsgemeinschaften (von Schülern, Eltern und Lehrern)
- Arbeitsunterricht und die Gleichwertigkeit von kognitivem, manuellem und kreativ-künstlerischem Lernen
- Selbsttätigkeit und Individualisierung von Lernprozessen
- Gestaltung anregender Lernumgebungen und methodisch vielfältiger Lernarrangements
- langfristige Projektarbeit
- Kern- und Kursunterricht
- alternative Formen der Bewertung bei Verzicht auf Ziffernoten (Werkstücke, Portfolios)
- (zeitweise) Auflösung des Klassenverbandes zugunsten altersheterogener Neigungs- und Leistungsgruppen

- außerschulische Lernorte
- Schaffung von Schulgemeinden, die zu Bildungsgemeinschaften und Bildungszentren des Bezirks werden (Schule als „Haus der Jugend"; 6, 57)
- kollegiale Schulleitung, Wahlkollegien und Einbindung der Schüler und Eltern in die Organisationsformen und -abläufe der Schule
- Verknüpfung der Volksschule nach unten mit dem Kindergarten und nach oben mit der höheren Schule auf dem Weg zu einer Einheitsschule
- Eröffnung alternativer und flexibler Bildungswege („Aufbauschule"); Verknüpfung schulischen und beruflichen Lernens
- kollegiale Fortbildung und Erfahrungsaustausch mit anderen Reformschulen.

Diese wiederkehrenden Themen gehören zum Grundbestand reformpädagogischer Schul- und Unterrichtspraxis und begegnen uns hier als verbindende Elemente regional unterschiedlicher Reformpraxen. Sie sind aus der umfangreichen Literatur bekannt und müssen nicht näher erläutert werden.

Mit Blick auf eine historiographische und eine pädagogische Bewertung der Reformpädagogik sind jedoch die Begründungszusammenhänge signifikant, aus denen diese schulpädagogischen Grundformen abgeleitet werden. Liest man die 12 Beiträge des Sammelbandes nämlich als Ausdruck gemeinsamer Grundüberzeugungen, so lassen sich diese unter drei Kategorien zusammenfassen, die ich mit Beispielen aus den Beiträgen kurz erläutern werde. Die „neuen Schulen" waren *öffentlich und demokratisch* (1), *kooperativ und selbstkritisch* (2), *flexibel und kompetenzorientiert* (3).

2.1 öffentlich und demokratisch

Johannes Hein stellt in seinem Beitrag die Hamburger Schulreform dezidiert in den Kontext von Demokratisierung, und er bindet sie in gesellschaftspolitische Entwicklungs- sowie längerfristige Schulreformprozesse ein. Entsprechend handelt es sich, so Lamszus in seinem auch soziologisch und volkswirtschaftlich argumentierenden Beitrag, um einen „Versuch, der nicht aus der öden Enge der Großstadt in eine Siedlung oder ein Landerziehungsheim sich flüchtete, sondern mitten in dem Lärm der Großstadt selber die vorhandene erstarrte Form der öffentlichen Schule packte, um an ihr die Forderungen der Zeit zu erfüllen." (28) Lamszus drückt diesen Anspruch für die Hamburger Schulreform weiterhin in einer sehr klaren und deutlichen, mitunter drastischen Sprache aus (25):

> „Was braucht der Staat und vornehmlich der Staat, so wie er heute ist, zerrissen von politischen Parteien, wirtschaftlich zerrüttet und bankerott, was braucht er notwendig wie die Luft zum Atmen? […] Wir brauchen ganze Kerle, Menschen, die etwas können, die technisch oder wirtschaftlich oder kaufmännisch oder organisatorisch, künstlerisch oder handwerklich gestalten können. Menschen, die eigene Gedanken haben, die mehr als Maul halten, stramm stehen und Befehle ausführen können. Menschen, die schöpferisch der Welt zuleibe gehen, kurzum, wir brauchen Kerle. Und diese Kerle bekommen wir nicht, indem wir irgendeinen xbeliebigen Schüler, der sich als halbwegs intelligent erweist, beim Kragen nehmen, ihn durch die sämtlichen Examina der Aufbau-, Mittel- und Hochschulen schleifen und ihn dann nach Gottes oder Vaters oder Onkels unerforschlichem Ratschluss zu einem Arzt, einem Juristen, einem Schulmeister, einem Sekretär aus- und abrichten, sondern indem wir die ihm eigentümliche Begabung zu erforschen suchen, ihr Spielraum zur Entfaltung geben und den Menschen von dort aus seinen Weg ins Leben suchen lassen, damit die medizinische Begabung (versteht ihr, was das heißt?) am Krankenbett, die juristische am Richtertisch, die organisatorische in der Verwaltung usw. jede an ihrem Platz sich wiederfindet."

Dass das nicht nur Programm und Ideologie war, das zeigen die Studien zu den Hamburger Versuchsschulen. In solchen pädagogischen Leitmotiven verbirgt sich der pädagogische und gesellschaftspolitische Mehrwert der Reformpädagogik gegenüber bloß pragmatischer Reform der alltäglichen Lern- und Arbeitsprozesse.
In diesen Kontext gehört es auch, dass die Hamburger wie die Bremer und die Berliner Gemeinschaftsschulen in enger Kooperation mit den Eltern und unter Einbindung der Schüler eine ausgeprägte Konferenz- und Diskussionskultur entfalteten. Dies war nicht zuletzt deshalb sinnvoll und notwendig, weil die portraitierten städtischen Versuchsschulen eng mit der Schulverwaltung zusammenarbeiteten. So schildert Karsen z. B. auch die Schwierigkeiten und Widerstände, die Paulsens Berufung zum Berliner Stadtschulrat und vor allem sein Reformprogramm öffentlich und politisch provozierte (164 ff.). Die Parallelen zu den Entwicklungen in Hamburg und Bremen sind nicht überraschend, und sie unterscheiden sich auch kaum von gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussionen in der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit. Das sind historische Lehrstücke für die Implementierung bzw. das Scheitern von Schulreformprozessen.
Eine Konsequenz dieser demokratischen Orientierung war weiterhin die Gestaltung von Übergängen im Bildungssystem bzw. die Eröffnung weiterführender Bildungschancen, wie sie Karsen selbst mit der Neuköllner Aufbauschule für Volksschüler geschaffen hatte. Hier zeigte sich auch, wie man Freiräume, die (neue) schuladministrative Regelungen bieten, pädagogisch kreativ und pragmatisch nutzen kann. Bei aller Differenz der Wege war es das gemeinsame Ziel der „neuen Schulen", eine klassen- und standeslose „Einheitsschule" zu schaffen, wie sie u. a. in Paulsens „Leitsätze[n] zum inneren und äußeren Aufbau unseres Schulwesens" (163) formuliert ist.

2.2 kooperativ und selbstkritisch

Konsequenz der bürgerschaftlichen Haltung war v. a. an den Hamburger Versuchsschulen auch eine kollegiale Schulleitung. Durchgängig fällt auf, dass die Autoren die Reformen als kollektiven Prozess beschreiben und nicht – wie man dies für die Landerziehungsheime teilweise zu Recht behaupten könnte – als geniale Leistung einzelner (vgl. Beitrag Lamszus, S. 27). Es waren Gruppen von Lehrern (Beitrag Behrens für Magdeburg), vor allem aber die Lehrervereine, die wie in Hamburg, Bremen, Berlin und Dresden die Reformen initiierten und trugen. Margarete Behrens berichtet aus Magdeburg: „Wie sehr brauchten wir dieses Zusammensein als Anregung, Vertiefung, Stärkung, Sicherung unseres Erzieherwillens!" (105) Damit ließen sich dann auch Phasen einer „zeitweisen Mutlosigkeit" (106) überstehen.
Die individuellen Motive, die einen Lehrer zu reformorientierter Umstellung seiner Arbeitsweise führen konnten, schildert Johannes Gläser exemplarisch in seinem Bericht. Es waren persönliche Unzufriedenheit und das Gefühl einer Krise, die den „altbewährte[n] Unterrichtskünstler" in ihm „abdanken" ließen (86). Ausdrücklich dürfe dies aber nicht als „eine Norm" (85) aufgefasst werden. Die Reformarbeit erscheint in den Berichten vielmehr als unabgeschlossener Prozess, als von Selbstreflexion und -evaluation begleitete rollende Reform. Überraschend ist es daher nicht, dass es innerhalb dieser Reformprozesse auch Schwierigkeiten und Misserfolge gab. Überraschend ist vielleicht nur, dass dies in den Beiträgen auch öffentlich eingestanden und dargestellt wurde. Christian Paulmann z. B. berichtet sehr offen und reflektiert über Schwierigkeiten und Scheitern in der Bremer Versuchsschularbeit. Er glättet seinen Bericht nicht zur Erfolgsstory, sondern stellt einen schwierigen und widersprüchlichen Prozess dar. Selbstkritisch schildert er eine „Spaltung des Kollegiums" (129), die sich an zwei Fragen entzündete: „Dürfen wir als Erzieher alles wachsen lassen?" Und: „Können wir die augenblicklich bestehenden wirtschaftlichen Verhältnisse vollkommen ignorieren?" (129) In Bremen folgte daraus eine

Abspaltung und Schulneugründung (durch Scharrelmann) – ein Phänomen, das auch aus der Geschichte der Landerziehungsheime bekannt ist. Die Mehrheit der Bremer Versuchsschulkollegien entschied sich nach „Gehässigkeiten“ (132) und nach „bittere[n] Enttäuschung[en]“ (133) anfänglicher Gemeinsamkeiten dann jedoch für ein klares gemeinsames Profil: Chaotisches Wachsenlassen jenseits gesellschaftlicher Verhältnisse hielten sie – ihrer demokratischen Orientierung verpflichtet – nicht für den richtigen Weg, denn – so wird ein Besucher zitiert: „Woher sollen denn die Kinder, wenn man ihnen gar nicht hilft, das Wertmaß der Selbstkritik nehmen?“ (133) Man zielte darauf, „Persönlichkeiten vorbereiten zu helfen, die von tiefem sozialen Verantwortungsgefühl durchdrungen sind“ (ebd.). Die Schule sei „Staatsschule“ und müsse es bleiben: „Jede andere Organisation erscheint in dem heutigen politischen und wirtschaftlichen Zustand als Träger unserer Schule unmöglich.“ (ebd.) Sie verfolgten eine Linie, „die eine Pädagogik vom Kinde aus ist und gleichzeitig fähig sein muss, den schulentlassenen jungen Menschen stark in die Welt, in die menschliche Gesellschaft zu stellen, damit er dort seine Aufgaben finden und lösen kann“ (134).
Selbst kleine Schwierigkeiten im Unterrichtsalltag finden in den Berichten Erwähnung. So berichtet Paulmann aus Bremen z.B. von Schülern, die von den neuen Freiheiten nicht den intendierten Gebrauch machten, sondern im Unterricht lieber abseits der Arbeitsgemeinschaften spielten oder sich gar prügelten. Auch berichtet er davon, dass „es nicht immer gelang, das Interesse der Kinder […] wachzuhalten“ (129f.). Er erwähnt Arbeiten, die trotz aller guten Absichten unvollendet blieben. Karsen selbst merkt in seinem Bericht über die Arbeit in der Aufbauschule selbstkritisch an, wie sich das freie Arbeiten der Schüler mit der Zeit auch zu starren, stereotyp angewendeten und von der Sache losgelösten Methoden entwickeln konnte, die zwar äußerliche Selbsttätigkeit vortäuschen, aber keine innere Beteiligung aufweisen, zu Routinen erstarren und damit kontraproduktiv werden (Diskutieren um des Diskutierens willen, nicht wegen der Sache, 190). Auch berichtet er vom Misslingen mancher Lernarrangements (197). Für die Lösung solcher, keinen Lehrer wirklich überraschender Probleme der Unterrichtswirklichkeit suchte man mit den Schülern und innerhalb des Kollegiums gemeinsame Wege. Dass die Autoren diese Schwierigkeiten nicht verschweigen, gibt den dargestellten Sachverhalten einen sehr realitätsnahen Gehalt jenseits bloßer Reformrhetorik.

2.3 flexibel und kompetenzorientiert

Den reichsten Erfahrungsschatz schulischer Reformpädagogik stellt ohne Zweifel die kreative und vielfältige Gestaltung von Lernarrangements dar. Grundlage der didaktisch-methodischen Varianten war eine intensive Auseinandersetzung mit der Psychologie des Lernens. Grundvoraussetzung war, dass die Lehrer die Kinder „ernst nehmen“ (Gläser, 89). Das ist pädagogisch trivial, aber alles andere als schulpädagogisch selbstverständlich. Das Kind war „nicht mehr Objekt der Erziehung“, sondern „gleichberechtigtes Subjekt“ (Paulmann, 126). Daraus folgte, dass „das Ziel des Unterrichts […] die Produktivität der Kinder“ war (ebd. 127). Die in Karsens Band vorliegenden Berichte zeigen unisono, wie diese Grundannahmen zu einer völlig veränderten und methodisch flexiblen Lernkultur führten. Waren den Versuchsschulen die Wege freigestellt und erwartete man auf Seiten der Schulverwaltung in diesem Zusammenhang durch die Befreiung von Lehr- und Stundenplänen auch Innovationen, so „verpflichtete man sich [in den Schulen] auf die Lehrziele des vierten und achten Schuljahrs“ (ebd. 128). Modern gesprochen kann man darin auch eine Orientierung an Standards und Kompetenzen sehen. Mit einem entscheidenden Unterschied allerdings: Die Reformer unterrichteten anschluss- und nicht abschlussorientiert, wenn ihre „Arbeit […] bei den schöpferischen Kräften sowie Anlagen und Neigungen

des Kindes“ einsetzte (so formuliert für die Bremer Versuchsschule an der Staderstraße; Heege 139) und wenn – wie in Berlin – mit einer Aufbauschule, die in den Folgejahren zur ersten (additiven) Gesamtschule in Deutschland ausgebaut wurde, den Volksschülern weiterführende Bildungsgänge eröffnet wurden (vgl. zur geplanten raumpädagogischen Ausgestaltung des Neuköllner Schulenkomplexes Kemnitz 2003).
Die erworbenen Kompetenzen und damit die längerfristigen Effekte der pädagogischen Versuchsarbeit auf Seiten der Schüler schildert ein abgedruckter Bericht einer ehemaligen Hamburger Versuchsschülerin, den sie während ihrer Zeit an einer Gewerbeschule rückblickend schrieb:

> „Wir stellten Fragen und sie wurden uns beantwortet. Fragen, die wir bei unseren früheren Lehrern sicher nicht gestellt hätten, oder wenn wir einmal auf eine solche Frage gestoßen wären, als lächerlich empfunden hätten. [...] Nun erst merkte ich, was wir alles gelernt hatten. Als wir noch mitten in der Arbeit waren, empfand ich es nicht so tief. Aber jetzt, wo wir mit anderen, gleichaltrigen Mädeln der ‚alten‘ Schule zusammen sind, merken wir erst, wie anders wir sind, wie unsere Interessen tiefergehend, unsere Arbeiten gründlicher sind als die der meisten Mädel.“ (68)

In seinem Buch „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme“ (1923) hatte Karsen ein Jahr vor dem hier gerade vorgestellten Sammelband die behandelten Schulen nach *organisatorischen Schulversuchen*, nach *methodischen Schulversuchen*, nach *Schulen neuer Gesinnung* (Landerziehungsheime, Waldorfschule) systematisiert sowie unter der Überschrift *„Die revolutionäre Schule“* die (Lebens-)Gemeinschaftsschulen v. a. in Berlin, Hamburg und Bremen vorgestellt. Mit dieser Systematik bildete Karsen ziemlich genau das reformpädagogische Selbstverständnis und auch die Reformschwerpunkte der historischen Reformschulen ab. (Schulische) Reformpädagogik umfasste demnach sowohl didaktisch-methodische Reformen wie Reformen der Organisation und der pädagogischen Orientierung. Zusammengenommen ist dies das Spektrum reformpädagogischer Schulentwicklung. Dieses Spektrum einzig und allein auf die (wenigen) Landerziehungsheime zu reduzieren, die selbstverständlich auch als „Neue Schulen“ firmierten (Oelkers 2011a, 308), verfälscht das, was zeitgenössisch und historisch Reformpädagogik bedeutete.
Ein letzter Punkt, der gerade mit Blick auf Oelkers Thesen zu den Landerziehungsheimen aus zeitgenössischer Sicht aufschlussreich ist: In überraschender Klarheit grenzt sich Hans Würtz in seinem Bericht über seine Internatsarbeit mit behinderten Kindern im Oskar-Helene-Heim in Berlin-Dahlem von den Landerziehungsheimen ab. Sie seien zum Teil „einseitig auf Gefolgschaft gerichtete“ Einrichtungen (149). Sie hätten „ihr Lebensrecht verloren“, wenn die Gemeinschaftsschule verwirklicht sei, denn Erziehungsheim und Gemeinschaftsschule seien nur verschiedene Namen für die gleiche Sache (153). Neue Heimerziehung bräuchte dies nicht mehr: „Keine Opferpädagogen, keine Gefolgschaftszöglinge, die dem Erzieher verfallen! Kein Schwanken zwischen Formalismus und Einfühlungssentimentalität! Kein Standeshochmut! Kein Gemütsanarchismus! Kein Vorrecht für Reiche! Keine ‚Arme-Leute-Wehmut‘ für das aufwärtsdrängende Volk!“ (150) Darin sieht Würtz die „Schlacken der Heimerziehung“ (151), die er selbst in seiner Praxis abgestoßen habe. In letzter Konsequenz dürfe man „niemals eine Gemeinschaft zu sehr als Welt für sich betrachten“ (160). Auch das sind Stimmen aus „der“ deutschen Reformpädagogik.

3 Was bleibt von der Reformpädagogik?

Bereits auf der Ebene der Selbstbeschreibung zeigen die Beiträge in dem Sammelband von Fritz Karsen, dass Oelkers Konstruktion der Reformpädagogik einer Überprüfung an den komplexen historischen Realitäten nicht standhält. Hier gibt es keine pädagogische Rhetorik weitab der

schulischen Realitäten; hier gibt es keine Inselpädagogik außerhalb der Gesellschaft in einem geschlossenen System; hier gibt es keine Schulpädagogik, die sich nicht für eine Reform des Unterrichtsalltags im Kleinen interessiert. Und die bekannten bildungshistorischen Studien zu den vorgestellten Projekten belegen weiterhin, dass die Praxis dieser Projekte zwar auch ambivalent und widersprüchlich war, aber eben nicht in einer grundsätzlichen Differenz zu den Selbstbeschreibungen der historischen Akteure stand. Der Gehalt der Reformpädagogik liegt in den Veränderungen der realen Ausgestaltung der Institution Schule, der realen Lern- und Arbeitsarrangements auf der Ebene der Schulwirklichkeiten, die sich gerade in den öffentlichen „neuen Schulen" zeigten.

Allein diese einzige Quelle macht damit schon deutlich, dass sich Reformpädagogik nicht in den von Oelkers klug, detailliert und überzeugend analysierten pädagogischen (Herrschafts-) Praxen der untersuchten privaten Landerziehungsheime erschöpfte. Die längerfristigen Impulse der Reformpädagogik finden sich in den bekannten und den zahllosen noch unbekannten Reformschulen in öffentlicher Trägerschaft. Hier wurden pädagogische Perspektiven aufgezeigt, die bis heute nichts von ihrer grundsätzlichen Impulskraft verloren haben. Als Dauerthemen moderner Schulreform begegnen uns in Karsens Band etwa:

– Flexibilisierung der Schulstrukturen auf dem Weg zu einer demokratischen, chancengleichen Einheitsschule
– kollegiale Leitung und Selbstständigkeit der Schule
– Schulentwicklung aus dem Alltag heraus mit kooperativ und pragmatisch ausgehandelten Zielsetzungen, die als „rollende Reform" von kollegialen Selbstevaluationen begleitet wird
– Ausgestaltung der Schule zu einem „Haus des Lernens" im Bezirk bzw. der Region in Kooperation von Schule, Elternhaus und öffentlichen Einrichtungen
– Kompetenzorientierung bei freier Wahl der Mittel und Wege
– differenzierende und lernerorientierte Lehr-Lern-Arrangements.

Jeder, der die gegenwärtigen Schulreformdebatten verfolgt, wird erkennen, dass diese Themen alles andere als bildungshistorisch erledigt sind. Heute geht es aber nicht wie damals um ein Pro oder Contra der Reformpädagogik. Heute geht es um die Frage, wie kritisch-konstruktiv oder ignorant wir mit den historischen Erfahrungen dieser Reformpädagogik umgehen. Es sind die Schulen der historischen Reformpädagogik, die durch ihre gestaltete, gelebte und reflektierte pädagogische Praxis im Kontext einer neu gedachten (öffentlichen) Schule nach wie vor Anregungen für Schulreformprozesse geben können. Ihre Antworten sind historisch, ihre Fragen und ihre Ansätze systematisch und daher immer noch aktuell. Einzig und allein aus einem technizistischen und methodischen Modernisierungsprozess schulischer Praxis heraus lassen sie sich nicht erklären. Darauf weist auch Theodor Schulze (2011) zu Recht in seinen Thesen zur deutschen Reformpädagogik hin (vgl. dazu auch Oelkers' Replik, die aber gar nicht auf Schulzes Thesen eingeht: Oelkers 2011b).

Fazit: Kein Ende der Reformpädagogik, aber ein Ende der Eindeutigkeit!

Quellen und Literatur

Quellen

Gläser, Johannes (Hrsg.): Vom Kinde aus. Braunschweig, Hamburg 1920.

Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.): Die Praxis der Reformpädagogik. Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik. Bad Heilbrunn 2005.

Hilker, Franz (Hrsg.): Deutsche Schulversuche. Berlin 1924.

Karsen, Fritz (Hrsg.): Die neuen Schulen in Deutschland. Langensalza 1924.
Karsen, Fritz/Taut, Bruno: Die Dammwegschule Neukölln. Berlin 1928.
Karsen, Fritz: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig 1923.

Literatur

Amlung, Ullrich/Haubfleisch, Dietmar/Link, Jörg-W./Schmitt, Hanno (Hrsg.): „Die alte Schule überwinden". Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt/M. 1993.

Bergner, Reinhard: Die Berthold-Otto-Schule in Magdeburg. Ein vergessenes Kapitel reformpädagogischer Schulgeschichte von 1920 bis 1950. Frankfurt/M. 1999.

Brügelmann, Hans: Weder schwarz noch weiß. Die Wirklichkeit reformpädagogischer Schulen. Eine Antwort des Grundschulpädagogen Hans Brügelmann auf die Thesen des Erziehungswissenschaftlers Jürgen Oelkers. In: Frankfurter Rundschau vom 16.9.2011.

Brumlik, Micha: Kämpfe im überwallenden Herzen. „Eros und Herrschaft", Jürgen Oelkers' ernüchternde Bilanz der Landerziehungsheimbewegung, legt die lange Vorgeschichte der Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule dar. In: die tageszeitung vom 5.10.2011.

Daschner, Peter/Lehberger, Reiner (Hrsg.): Hamburg – Stadt der Schulreformen. (= Schriftenreihe zur Hamburger Schul- und Unterrichtsgeschichte, 2). Hamburg 1990.

Döpp, Robert: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit. Münster i. W. 2003.

Edelstein, Wolfgang (Hrsg.): Oberstufenreform in der Höheren Schule. Stuttgart 1960.

Hansen-Schaberg, Inge: Koedukation und Reformpädagogik. Untersuchung zur Unterrichts- und Erziehungsrealität in Berliner Versuchsschulen der Weimarer Republik. Berlin 1999.

Hansen-Schaberg, Inge/Schonig, Bruno: Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption. (= Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte, 1) Baltmannsweiler [2]2007.

Haubfleisch, Dietmar: Schulfarm Insel Scharfenberg: Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik. 2 Bde., Frankfurt/M. 2001.

Hohmann, Christine: Dienstbares Begleiten und später Widerstand. Der nationale Sozialist Adolf Reichwein im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn 2007.

Kemnitz, Heidemarie: „Neuzeitlicher Schulbau" für eine „moderne Pädagogik". Das Beispiel der Berliner Dammwegschule. In: Jelich, Franz-Josef, u. a. (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn 2003, S. 249–268.

Lehberger, Reiner: „Schule als Lebensstätte der Jugend". Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik. In: Amlung 1993, S. 32–64.

Lehberger, Reiner: Die städtischen Versuchsschulen in der Weimarer Republik. In: Hansen-Schaberg/Schonig 2007, S. 87–124.

Link, Jörg-W.: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968). Hildesheim 1999.

Link, Jörg-W.: „Die vollkommen freie und moderne Form des Unterrichts macht mir das Lernen und Arbeiten zur Freude." Pädagogisches Portrait des Abiturjahrgangs 1952 der Odenwaldschule. In: Zeitschrift für Museum und Bildung 61/2004, S. 42–65.

Link, Jörg-W.: Pädagogische Konferenzen und kollegiale Schulentwicklung. Zur Rolle des Kollegiums in der Odenwaldschule. In: Göhlich, Michael/Hopf, Caroline/Sausele, Ines (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden 2005, S. 117–132.

Link, Jörg-W.: Ländliche Reformschulen in ihrer Konzeption und Praxis zwischen 1918 und 1945. In: Hansen-Schaberg/Schonig 2007, S. 143–188.

Link, Jörg-W.: Reformpädagogik. In: Jordan, Stefan/Schlüter, Marnie (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart 2010, S. 237–240. (a)

Link, Jörg-W.: Schule als Lebensraum – reformpädagogische Impulse und schulpädagogische Perspektiven. In: Opp, Günther/Brosch, Angela (Hrsg.): Lebensraum Schule. Raumkonzepte planen – gestalten – entwickeln. Stuttgart 2010, S. 27–54. (b)

Link, Jörg-W.: „Mit der Hand denken". Pragmatische Bausteine für eine subjektorientierte Organisation schulischer Bildungsgänge. In: Kaufmann, Margarita/Priebe, Alexander (Hrsg.): 100 Jahre Odenwaldschule. Der wechselvolle Weg einer Reformschule. Berlin 2010, S. 310–325. (c)

Nitsch, Ulla M./Stöcker, Hermann: „So zeichnen wir nicht nach irgendeiner muffigen Methode..." Aus der Praxis ästhetischer Erziehung an den Bremer Arbeits- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Zeit. In: Amlung 1993, S. 137–157.
Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim ^{4}2005.
Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Entstehungsgeschichte einer internationalen Bewegung. Zug, (CH), Seelze-Velber 2010. (a)
Oelkers, Jürgen: Was bleibt von der Reformpädagogik? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 16.3.2010. (b)
Oelkers, Jürgen: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim 2011. (a)
Oelkers, Jürgen: Replik auf Theodor Schulze. Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011), S. 780–785. (b)
Pehnke, Andreas (Hrsg.): Der Hamburger Schulreformer Wilhelm Lamszus (1881–1965) und seine Antikriegsschrift „Giftgas über uns" – Erstveröffentlichung des verschollen geglaubten Manuskripts von 1932. Beucha bei Leipzig 2006.
Pehnke, Andreas: Der Verlag als Begleiter sächsischer Schulreformen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: Sandfuchs, Uwe/Link, Jörg-W./Klinkhardt, Andreas (Hrsg.): Verlag Julius Klinkhardt 1834–2009. Verlegerisches Handeln zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie. Bad Heilbrunn 2009, S. 95–108.
Poste, Burkhardt: Die sächsischen Versuchsschulen. In: Pehnke, Andreas (Hrsg.): Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Neuwied 1992, S. 224–240.
Radde, Gerd: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit (1973). Erweiterte Neuausgabe. Mit einem „Bericht über den Vater" von Sonja Karsen. (= Studien zur Bildungsreform, 37) Frankfurt/M. 1999.
Radde, Gerd: Schulreform in Berlin am Beispiel der Lebensgemeinschaftsschulen. In: Amlung 1993, S. 89–106. (a)
Radde, Gerd, u. a. (Hrsg.): Schulreform: Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln. 2 Bde., Opladen 1993. (b)
Rödler, Klaus: Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1918–1933. Weinheim/München 1987.
Schmitt, Hanno: Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik: Perspektiven ihrer Erforschung. In: Amlung 1993, S. 9–31.
Schonig, Bruno: Die Einheit von „Kopf und Herz" als pädagogisches Prinzip. Grundlinien der Rezeption der Reformpädagogik. In: Hansen-Schaberg/Schonig 2007, S. 13–56.
Schulgeschichtliche Sammlung Bremen (Hrsg.): Geh zur Schul und lerne was. 150 Jahre Schulpflicht in Bremen. 1844–1994. Bremen 1994.
Schulze, Theodor: Thesen zur deutschen Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011), S. 760–779.
Schwerdt, Ulrich: Landerziehungsheime. Modelle einer neuen Schule. In: Hansen-Schaberg, Inge/Schonig, Bruno (Hrsg.): Landerziehungsheim-Pädagogik. (Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte, 2) Baltmannsweiler 2002, S. 52–108.
Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. München ^{2}2010.
Stöcker, Hermann: KinderSchule – ZukunftsSchule. Eine Bremer Versuchsschule in ihren Bildern. In: Schmitt, Hanno/Link, Jörg-W./Tosch. Frank (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn 1997, S. 149–166.
Stöcker, Hermann: Bildungs(t)räume am Beispiel von vier Fotografien aus der Bremer Versuchsschule an der Helgolanderstraße (1920–1933). In: Zeitschrift für Museum und Bildung, 66/2006, S. 21–36.
Tenorth, Heinz-Elmar: Eros, Herrschaft, Missbrauch. Wie viel Gewalt gibt es in der deutschen Pädagogik? Vier neue Bücher suchen nach Antworten. In: DIE ZEIT 29.9.2011; URL: http://www.zeit.de/2011/40/L-SM-Missbrauch

Studie 5
Das Institut für Völkerpädagogik in Mainz (1931-1933): Eine Fußnote in der Geschichte Vergleichender Pädagogik in Deutschland?

Mit dem Institut für Völkerpädagogik (IVP) stelle ich eine Institution Vergleichender Pädagogik in Deutschland vor, die sowohl in der Historischen Bildungsforschung als auch in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft nahezu unbekannt ist. Zu Recht, mag manch einer denken, denn schließlich bestand das IVP von 1931 bis 1933 gerade einmal zwei Jahre. Im folgenden Beitrag werde ich quellengestützt die Frage untersuchen, ob das IVP tatsächlich nicht mehr ist als eine Fußnote in der bildungshistorischen Forschung oder ob seine kurze Geschichte Lektionen bereithält, deren Bedeutung auf größere bildungshistorische Zusammenhänge verweist. Dabei gehe ich in drei Schritten vor:
1. Erstens werde ich Ziele, Struktur und Aufgaben des IVP darstellen.
2. Zweitens werde ich nach historischen Modellen und vergleichbaren zeitgenössischen Institutionen fragen und
3. schließlich werde ich einen kurzen Blick auf mögliche längerfristige Effekte des IVP werfen und dies mit Forschungsperspektiven verbinden.

1 Ziele, Struktur und Aufgaben des Instituts für Völkerpädagogik

Im Februar 1931 schreibt ein gewisser Franz Joseph Niemann an Paul Geheeb (1870–1961), den Gründer und Leiter der Odenwaldschule, einer der im zeitgenössischen Urteil ‚kühnsten Schulversuche in Europa‘[1], folgenden Brief:

> „Mein Besuch mit amerikanischen Pädagogen in der Odenwaldschule im Sommer 1929 wurde für mein Leben und meine pädagogische Arbeit von der allergrößten Bedeutung. Zu diesem Besuche hatte ich damals Herrn Staatspräsidenten Adelung gebeten […] als dann Herr Adelung nach hier [Berlin] kam, um mich aufzufordern, in Mainz ein internationales pädagogisches Institut aufzumachen, da habe ich keinen Augenblick gezaudert, diesem Rufe zu folgen. So werde ich in allernächster Zeit ihr Landsmann in Hessen und hoffentlich werde ich Ihr Mitarbeiter. – Die Aufgabe in Mainz ist so groß und so gewaltig, so zukunftsstark, dass ich die nächsten zehn Jahre von dieser Aufgabe nicht wieder loskomme. Mein Besuch in Österreich, Budapest und Prag hat mir gezeigt, welch starkes Interesse in den dortigen Ministerien für unser Institut besteht. Das ging so weit, dass von den drei Ministern allein 37 Zimmer belegt werden. Bereits am 4. Mai [1931] kommen 82 rumänische Seminardirektoren und Schulaufsichtsbeamte zu uns. Es liegt auf der Hand, dass viele unserer Besucher auch die Arbeit der Odenwaldschule kennen lernen möchten. […]“[2]

Das, was Niemann hier so enthusiastisch beschreibt, sind die Anfänge des Instituts für Völkerpädagogik in Mainz und die Kontexte, aus denen heraus es entstanden ist. Sowohl die

1 Vgl. Spieler 1930.
2 Franz Joseph Niemann an Paul Geheeb, 16. Februar 1931, Archiv der Ecole d'Humanité: Briefwechsel Geheeb-Niemann.

angesprochenen personalen und institutionellen Netzwerke als auch die angedeuteten berufsbiobiografischen Kontexte sind für das Verständnis des Instituts für Völkerpädagogik von Bedeutung. Über diese Zusammenhänge geben ein bislang noch nicht vollständig ausgewerteter Bestand im Stadtarchiv Mainz sowie einige wenige Veröffentlichungen Auskunft.

Wer war dieser Franz Joseph Niemann (1879–1957)? Im Jahr 1879 geboren, hatte er zunächst als Saarbrücker Stadtschulrat die dortigen Mittelschulen reformpädagogisch umgestaltet und leitete von 1925 bis 1930 die Auslandsabteilung im Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (ZI). 1930 initiierte er das IVP, das er schließlich ab 1931 auch leitete. Niemanns Biographie ist noch ebenso ungeschrieben wie die Geschichte des IVP.[3]

Das Institut für Völkerpädagogik wurde im Mai 1931 in der nach der Rheinlandräumung leerstehenden Zitadelle in Mainz eröffnet. Dass es in dieser ökonomisch und politisch sehr angespannten Zeit überhaupt gegründet werden konnte, ist zweifellos den persönlichen Kontakten Niemanns zum Hessischen Staatspräsidenten und Mainzer Ex-Bürgermeister Bernhard Adelung (1876–1943; SPD) zuzuschreiben.[4] Ebenso konnte der Mainzer Oberbürgermeister Erhard (SPD) für dieses Projekt gewonnen werden. Getragen wurde das Institut zu etwa gleichen Teilen vom Volksstaat Hessen und der Stadt Mainz. Neben dem Vorstand des IVP (Staatspräsident Adelung, Oberbürgermeister Erhard, Ministerialrat Hoffmann) wurde ein wissenschaftlicher Beirat etabliert, in den u. a. auch Paul Geheeb berufen werden sollte.[5]

Auf der bislang ausschließlich militärisch genutzten Mainzer Zitadelle sollte, wie Niemann formulierte, „ein Friedenswerk“ entstehen, das „alle Pädagogen, mögen sie kommen, woher sie wollen, aus welchem Lande und welcher geistigen Strömung [...] auch immer“ zusammenführen wollte zu grenzüberschreitender pädagogischer Arbeit.[6] Das Institut sollte – so der im reformfreudigen hessischen Kultusministerium zuständige Ministerialbeamte – „als Stätte vergleichender Erziehungswissenschaft“ dienen; es sollte eine „Sammelstelle [sein] für alle Erfahrungen und Versuche, die auf pädagogischem Gebiet von den Kulturvölkern unserer Erde gemacht worden sind und gemacht werden“.[7] Diese „Stätte vergleichender Erziehungswissenschaft“ stellte sich „zwei große Aufgaben“: Zum einen wollte das IVP durch Dauerausstellungen „ein lebendiges Bild von der Arbeit in den Schulen aller Art [...] bieten“[8]; zum anderen sollte die „Zusammenführung der Pädagogen der verschiedensten Länder zu einträchtiger Arbeit“ gelingen.[9] Das Zielpublikum des Instituts waren in erster Linie Lehrer, Lehrerbildner, Studenten, Referendare, pädagogische Publizisten, Schulverwaltungsbeamte und Mitglieder pädagogischer Verbände aus dem In- und Ausland.

Um die genannten Ziele konkret zu realisieren, wurden in den weitläufigen Gebäuden der Zitadelle folgende Abteilungen eingerichtet: ein Lehrmittelhaus, die Deutsche (Pädagogische Schau) und die Internationale Pädagogische Schau sowie zwei Gästehäuser als sog. „Heim der Nationen“. Den didaktisch-methodischen Ansatz seines Instituts formulierte Niemann als Schulpraktiker folgendermaßen:

> „Was an anschaulichem Material, an Bildern und Fotografien, an Skizzen und Tabellen, an Statistiken und Plänen, an Schulbüchern und Lehrplänen, namentlich aber an Schülerarbeiten zusammengetragen

3 Vgl. die Ansätze bei Maaßen 1959, Müller-Commichau 1994 sowie Link 1999.
4 Mainz gehörte zum Volksstaat Hessen, der 1919 aus dem Großherzogtum Hessen-Darmstadt hervorging.
5 Zu Geheeb und der Odenwaldschule grundlegend Näf 1997 und 2006.
6 Niemann 1932, S. 3–4.
7 Block 1932, S. 31.
8 Block 1932, S. 31–32.
9 Block 1932, S. 33

wird, das wollen wir zu einer übersichtlichen Schau aufbauen. Damit wollen wir unseren Besuchern die Möglichkeit geben, auf rascheste und bequemste Weise einen Überblick über das Schulwesen der anderen Länder und Völker zu erhalten. Früher haben wir es selten für notwendig gehalten, über die Grenzen des eigenen Landes hinaus zu schauen und das Schulwesen anderer Völker zu erforschen. Heute weiß man sehr wohl wie überaus wertvoll zuweilen gerade die Anregungen aus fernen Ländern für das eigene Schulwesen werden können. […] Hier kann jeder mühelos durch Vergleich und kritische Gegenüberstellung das für sein Land und seine Schule zweckmäßigste und beste Lehrmittel auswählen."[10]

Er werde direkt – so Niemann – mit der Praxis konfrontiert und müsse sich nicht erst durch dicke Handbücher quälen.[11]

Im Lehrmittelhaus präsentierten nachweislich über 60 Aussteller in ca. 50 Sälen ihre Produkte von Fröbel- und Montessorimaterial bis hin zu Unterrichtsmitteln für die Oberprima.[12] Weiter konnten die Besucher sich einen Überblick verschaffen über verfügbare Schulfilme und Filmgeräte, die in einem Kinosaal auch getestet werden konnten, ebenso über moderne Schulmöbel und Schulhausmodelle. Damit ermöglichte das IVP den kritischen Vergleich auch medienpädagogisch modernster Lehr-Lernmittel und Schulausstattung.

Für die Deutsche Pädagogische Schau waren 42 Säle vorgesehen, von denen bei der Eröffnung des Instituts bereits 30 eingerichtet waren. Hier sollte der Weg gezeigt werden, „den das Kind im Laufe der Jahre zu durchwandern hat, um an das Schlussergebnis zu gelangen"[13]. Ausstellungsdidaktisch ging es also um einen reduzierten und klaren Blick auf die Bildungsgänge der Schüler unterschiedlicher Schulformen. So ermöglichten einzelne Schulen, aber auch Schulformen den Besuchern einen vergleichenden Blick auf ihre pädagogische Arbeit: z. B. die Altonaer Berufsschulen, einklassige Landschulen, Kölner Handarbeitsschulen, Frauenoberschulen, die Lietzschen Landerziehungsheime und die Odenwaldschule wie auch die Lübecker Oberrealschule zum Dom mit ihrem innovativen Kern-Kurs-System. Neben diesem beachtlich breiten Spektrum reformpädagogischer Schulentwicklung gab es zudem noch Säle für einzelne Unterrichtsfächer und ihre Methoden sowie für den Werkunterricht, Verkehrserziehung und Lehr-Lern-Psychologie. Systematisch wird sichtbar, dass die Ausstellungen einen deutlichen Schwerpunkt auf reformpädagogisch orientierte Schulen, Themen und Methoden legten. Die Ausstellungen sollten zeigen, dass das deutsche Schulwesen nicht still und vor allem im Kontext der internationalen Reformpädagogik stehe.[14] Sie repräsentierten damit die deutsche Bildungslandschaft einmal in ihrer Heterogenität, zum anderen aber auch als Ausdruck pädagogischer Innovationen.

Die Internationale Pädagogische Schau bestand zunächst aus 24 Ausstellungssälen und wurde später erweitert. Die Säle wurden vorwiegend durch Unterrichtsministerien beschickt, mit denen Niemann persönlich in Kontakt stand. So konnten sich die Besucher u. a. einen Überblick verschaffen über die Bildungssysteme und einzelne Schulen in Österreich, insbesondere über die Wiener Schulreform, in Ungarn und der Tschechoslowakei, Finnland, Estland, Lettland, Schweden und Holland. Einen besonderen Schwerpunkt bildeten – für die Reformpädagogik in dieser Zeit nicht unüblich – die USA, deren große Schulausstellung daher auch auf breite öffentliche Resonanz stieß.[15]

10 Niemann 1932, S. 4.
11 Vgl. Niemann 1932, S. 5.
12 Vgl. Niemann 1932, S. 22–25.
13 Block 1932, S. 32.
14 Vgl. Block 1932, S. 32.
15 Vgl. Müller-Commichau 1994, S. 123.

Die Ausstellungstätigkeit wurde ergänzt durch ein breites Seminar- und Tagungsprogramm. Eine auf der Grundlage der bekannten Quellen generierte Zusammenstellung dieser Tagungstätigkeit zeigt für die Jahre 1931 und 1932 insgesamt 36 Veranstaltungen. Wie bei den Ausstellungen zeigt sich auch hier eine Orientierung an reformpädagogischen Themen. So ging es z. B. um Themen wie Werkunterricht, Arbeitsunterricht, Heimatkunde, reformpädagogische Unterrichtsmethoden in unterschiedlichen Fächern und reformpädagogische Versuchsschularbeit. Didaktisch interessant ist an einigen dieser Veranstaltungen, dass reformpädagogisch arbeitende Lehrer exemplarische Musterstunden mit ihrer Lerngruppe vorführten, die anschließend – ganz im Sinne reformpädagogischer Anschauung – mit den Tagungsteilnehmern analysiert und diskutiert wurden. Manche dieser Veranstaltungen hatten über 120 Teilnehmer. Besondere öffentliche Aufmerksamkeit erfuhren auch hier wieder die mehrfach veranstalteten sog. „Amerikanischen Wochen“ mit zahlreichen Vorträgen und öffentlichen Veranstaltungen.

Dass die Idee zur Gründung eines solchen Institutes gerade um 1930 entstand, ist durchaus kein historischer Zufall. Vielmehr ist auch dies ein Zeichen dafür, dass sich reformpädagogische Schulprojekte gegen Ende der 1920er Jahre in Deutschland konsolidiert und vielfältig vernetzt hatten.[16] Hinzu kam, dass sich die deutsche (Reform-)Pädagogik seit Mitte der 1920er Jahre verstärkt auch gegenüber dem internationalen pädagogischen Kontext öffnete, woran Niemann zuvor selbst entscheidenden Anteil hatte (vgl. 2.2). Wesentlich dazu beigetragen hatte auch das zunehmende Engagement deutscher Pädagogen im Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Erstmals wurde mit der Gründung der „Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ um 1930 schließlich der systematische Versuch unternommen, die deutsche Pädagogik international-vergleichend zu betrachten und damit eine neue erziehungswissenschaftliche Teildisziplin zu etablieren. Dabei ging es ebenfalls um die noch nicht trennscharfe begriffliche und inhaltliche Differenz zwischen Internationaler Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichender Pädagogik und Vergleichender Erziehungswissenschaft.[17] Nicht nur in Deutschland stellte sich nämlich zunehmend die Frage, wie die reformpädagogischen Erfahrungen sich auch für Regelschulen und die Erziehungswissenschaft fruchtbar machen ließen.

In eben diese pädagogische Großwetterlage um 1930 fügte sich das IVP ein und setzte mit seinem international-vergleichenden Ansatz in Deutschland einen ganz besonderen Akzent. Der Vergleich mit dem Ausland hatte dabei anregenden und selbstbestätigenden Charakter zugleich.[18] Über Ansatz und Ertrag internationaler reformpädagogischer Kooperationen wissen wir systematisch und auf der Ebene realhistorischer Alltagstudien noch kaum etwas. Perspektivisch eröffnet das IVP die Möglichkeit, die bislang in der Literatur eher ideengeschichtlich behauptete als real- bzw. alltagsgeschichtlich belegte internationale Wechselwirkung reformpädagogischer Projekte[19] historisch-empirisch zu untersuchen: Welche Pädagogiken, Schulen und

16 Vgl. Schmitt 1993.

17 Vgl. Schneider 1931/32 f.

18 Vgl. zu dieser Doppelfunktion auf publizistischer Ebene auch Zymek 1975, S. 185.

19 In der einschlägigen Literatur werden zwar mittlerweile durchgängig die Reformströmungen in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern thematisiert (vgl. z. B. Röhrs 1991 und 1994, Pehnke u. a. 1999, Seyfarth-Stubenrauch/Skiera 1996, Helmchen 1987), doch die Darstellungen erschöpfen sich meist in einem additiven Nebeneinander, das dem klassischen Kanon der deutschen Reformpädagogik in der Nohlschen Prägung folgt und die weitgehend übereinstimmenden pädagogischen Grundmotive thematisiert. Ein Blick in die historischen Quellen, etwa in die Weltbund-Zeitschrift „Das werdende Zeitalter“ (vgl. Haubfleisch/Link 1994), belegt bereits, dass die internationale gemeinsame pädagogische Arbeit nicht bloß im Ideellen lag und die Interessen durchaus heterogen waren (vgl. zu den Forschungsperspektiven auch Link 2007, S. 182 f.).

Themen bestimmten Ausstellungen und Tagungen? Welche reformpädagogischen Netzwerke wurden dabei generiert?

Dass Niemann in so kurzer Zeit ein so ambitioniertes und umfangreiches Projekt realisieren konnte, hängt ohne Zweifel mit seiner vormaligen Tätigkeit als Leiter der Auslandsabteilung im Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zusammen. In dieser Funktion hatte er in enger Zusammenarbeit mit Franz Hilker (1881–1969), dem Leiter der Pädagogischen Abteilung und zeitweiligen Gesamtleiter des ZI, ein weit gestricktes Netz von Kontakten aufbauen können, das ihm nun zu Gute kam und manche Türen öffnete. Vor allem die Kontakte nach den USA und hier in erster Linie zu Prof. Thomas Alexander vom International Institute of Teachers College der Columbia Universität in New York wurden zu den entscheidenden Beziehungen. Sie entstanden während der großen Amerikafahrt des ZI im Jahr 1928, die durch den unmittelbaren Austausch mit John Dewey (1859–1952) u. a. zu einem entscheidenden Anstoß vergleichender Pädagogik in Deutschland wurde.[20] Das hat Zymek in seiner großen Studie zum „Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion" bereits 1975 durch Zeitschriftenanalysen empirisch nachgewiesen.[21] Vor allem Erich Hyllas (1887–1976) heute noch lesenswerte Darstellung des US-amerikanischen Bildungswesens zeigte unter dem Titel „Die Schule der Demokratie" auch die politische Perspektive dieser Begegnungen.[22] Den Gegenbesuch der Amerikaner, der gleichzeitig eine Rundreise durch die deutschen Reformzentren war, führte Niemann ein Jahr später – wie eingangs zitiert – auch in die Odenwaldschule.

Mit dem 30. Januar 1933 wurde das Ende des IVP eingeläutet, das in gerade einmal knapp zwei Jahren eine beachtliche Resonanz gefunden hatte und 1932 unter dem Stichwort „Weltpädagogik und Weltfrieden" sogar schon in ein pädagogisches Lexikon aufgenommen wurde.[23] Dass die Nationalsozialisten politisch und pädagogisch kein großes Interesse an einem solchen international orientierten Projekt hatten, ist nicht überraschend. Die neuen nationalsozialistischen Machthaber initiierten eine breit angelegte Begutachtungsaktion für das IVP, in deren Ergebnis das Institut zunächst nationalsozialistisch umgestaltet und wenig später – wie andere dezidiert politisch verankerte Reformprojekte auch – geschlossen wurde. Niemann wurde persönlich diffamiert und mit Wirkung zum 31. Dezember 1933 entlassen. Er zog sich nach eigenen Aussagen in andere Arbeitszusammenhänge zurück und emigrierte schließlich in die USA, um das dortige Bildungssystem weiter zu studieren.

Nun wäre es allerdings falsch, vor diesem Hintergrund anzunehmen, dass eine international orientierte pädagogische Arbeit grundsätzlich gegenüber dem Nationalsozialismus immunisiert hätte. Schließlich zeigt z. B. der Fall Wilhelm Kircher, der ebenfalls im IVP und im Weltbund für Erneuerung der Erziehung mitarbeitete, wie aus einem international engagierten Reformpädagogen ein reformpädagogisch engagierter überzeugter Nationalsozialist wurde.[24]

2 Vorbilder und vergleichbare Institutionen

Um den bildungshistorischen Stellenwert des IVP systematisch einordnen zu können, ist es notwendig, noch Vorbildern bzw. vergleichbaren zeitgenössischen Institutionen zu fragen. Deutlich ist dabei festzuhalten, dass Niemann selbst keine Vorbilder oder Orientierungspunkte

20 Vgl. zur Dewey-Rezeption Bittner 2000 und 2004.
21 Vgl. Zymek 1975, Kap. 4.3; vgl. auch Hilker 1928.
22 Hylla l928.
23 Spieler 1932.
24 Vgl. Link 1999.

für die Institutsgründung nennt. Ein historisch-systematischer Blick zeigt jedoch, dass das IVP selbstverständlich nicht aus dem Nichts entstand. Überblickt man die zeitgenössische internationale pädagogische Szene um 1930 und ihre Vorgeschichte vergleichend,[25] so sind es vor allem drei pädagogische Einrichtungen, die hier in Frage kommen: zum einen die „alten" nationalen bzw. regionalen Schulmuseen;[26] weiterhin das bereits erwähnte Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (ZI) in Berlin[27] und schließlich das Internationale Erziehungsbüro (Bureau International d'Education, BIE) in Genf.[28]

2.1 Die „alten" Schulmuseen

Stark erinnern Struktur, Funktion, Aufgaben und Aufbau des IVP an die „alten Schulmuseen" des späten 19. Jahrhunderts.[29] Der Begriff Schulmuseum wird dabei jedoch nicht im heutigen Verständnis gebraucht, denn Schulgeschichte spielte in diesen Einrichtungen in der Regel kaum eine Rolle. Entstanden aus regionalen oder überregionalen, jedoch national begrenzten Lehrmittelausstellungen zu Fortbildungszwecken, sollten diese Schulmuseen – wie es im Reinschen Handbuch für ein perfektes Schulmuseum beschrieben wird – neben Lehrmittelsammlungen zu sämtlichen Fächern und Schularten auch Modelle von Schulbauten und Schuleinrichtungen zeigen sowie eine pädagogische Bibliothek, ein Lesezimmer und einen Vortragssaal enthalten und zudem schriftliche Auskünfte erteilen. Im Zentrum der Tätigkeiten dieser Schulmuseen stand damit das schulpädagogische Tagesgeschäft der Lehrer in einer sehr konkreten und vor allem gegenständlichen Ausrichtung. Die ausgestellten modernen Lehrmittel trugen auch zur Unterrichtsentwicklung bei. Zu untersuchen wäre noch, inwiefern durch die Kooperation der beteiligten Lehrer und Firmen neue Lehrmittel erarbeitet wurden.

Solche Einrichtungen entstanden ab 1850 überall in Europa, verschwanden aber z. T. gegen Ende des 19. Jahrhunderts bereits wieder von der Bildfläche, wenn sie nur regional verankert waren. Anders sah das aus bei den großen nationalen Sammlungen und Museen, etwa dem Musée Pédagogique in Paris, dem Office of Special Inquiries and Reports in London, dem Office of Education in Washington oder dem Pestalozzianum in Zürich.[30] Hier wurden Traditionen begründet, die anders als in Deutschland teilweise bis heute existieren bzw. nachwirken. In Deutschland wurde die Idee eines nationalen Schulmuseum erstmals 1903 diskutiert anlässlich eines Vortrages bzw. einer Publikation des Frankfurter Schulrates Julius Ziehen.[31] Es dauerte

25 Hierbei sind die Überblicke von Schneider (1931/32) und Hilker (1962) hilfreich. Schneider stellt in zeitgenössischer Perspektive insgesamt 33 international orientierte pädagogische Organisationen und Institutionen zusammen, wobei es sich um eine inhaltlich sehr heterogene Zusammenstellung handelt, da zum Zeitpunkt der Veröffentlichung drei vorgestellte Einrichtungen bereits nicht mehr bestehen bzw. lediglich projektiert sind und z. B. der Christliche Studentenweltbund anscheinend gleichrangig neben dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung und dem BIE in Genf steht. Die Übersicht, die Hilker liefert, ist dagegen weniger umfangreich, aber auch stringenter und – nicht zuletzt aufgrund der zeitlichen Distanz – systematischer. Allerdings hat Hilker bei dieser Zusammenstellung keine primär historische Perspektive, sondern berücksichtigt ganz besonders die Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg. Er unterscheidet zwischen nationalen pädagogischen Sammel- und Auskunftsstellen und internationalen pädagogischen Organisationen und Instituten in ihrer Bedeutung für die Entwicklung internationaler Dokumentation.

26 Vgl. Nitsch 2001; Hilker 1962.

27 Vgl. Böhme 1971; Tenorth 1996.

28 Vgl. Fernig 1994.

29 Vgl. zum Folgenden Nitsch 2001, S. 187 ff.

30 Hilker 1962, S. 41 ff.

31 Vgl. Ziehen 1903.

indes bis 1915, bis mit dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht ein vergleichbares Projekt verwirklicht werden konnte.

2.2 Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (ZI) in Berlin

Genau wie das Pestalozzianum ist auch das ZI als damals jüngste nationale pädagogische Sammel-, Dokumentations- und Arbeitsstätte aus einer Ausstellung hervorgegangen: der deutschen Unterrichtssausstellung auf der Weltausstellung in Brüssel 1910. Als halbstaatliche Einrichtung wurde es 1915 vor dem Hintergrund der jahrelangen Diskussionen um ein nationales Schulmuseum in Berlin eröffnet.[32] Zweck des Unternehmens sollte nach der Stiftungsurkunde der Betrieb einer zentralen Sammlungs-, Auskunfts- und Arbeitsstelle für das Erziehungs- und Unterrichtswesen sein.[33] Anfänglich bestanden im ZI – das Zweigstellen in Essen und Köln unterhielt – drei, später insgesamt sechs Abteilungen: die pädagogische Abteilung mit Archiv und großer Bibliothek, die Kunstabteilung, die Ausstellungsabteilung, die Rundfunkabteilung, die Film- und Bildstelle sowie die Auslandsabteilung. Geleitet wurde das ZI bis 1938 von Ludwig Pallat (1867–1946) – unterbrochen von einer kommissarischen Leitung durch Franz Hilker sowie 1933/34 durch Ernst Bargheer – und danach vom NS-Ministerialrat Rudolf Benze. Das ZI bestand bis 1945, und an den genannten Tätigkeitsfeldern änderten auch die politischen Umbrüche von 1918 und 1933 wenig.
Das ZI übernahm eine „Vermittlerrolle“[34] zwischen pädagogischer Theorie, Verwaltung und Praxis. Vor allem nach dem Ersten Weltkrieg entwickelte es sich durch die zahlreichen Tagungen, Studienfahrten und Publikationen zu einer wichtigen Multiplikatorenstelle der (Reform-)Pädagogik in Deutschland. Die Arbeitsfelder des ZI konzentrierten sich auf den Bereich „der Fortbildung und der Produktion professionseigenen Wissens – von Forschung ist […] kaum die Rede“.[35] Nicht „Wissenschaft im strengen Sinne, sondern primär die reformbegleitende Reflexion“ war die systematische Leistung des Zentralinstituts.[36]
Selbst angesichts der Arbeit der Auslandsabteilung, die unter Niemanns fünfjähriger Leitung ab 1925 dazu beitrug, dass das ZI „zu einer international tätigen und angesehenen pädagogischen Arbeitsstelle“[37] wurde (und der deutschen Pädagogik auch international Einfluss und Kontakte verschaffte), blieb der Arbeitsschwerpunkt ein nationaler. Genau hier setzte Niemann dann mit dem IVP an.

2.3 Das Internationale Erziehungsbüro (Bureau International d’Education; BIE) in Genf

Das zeitgenössische Institut, das aufgrund der internationalen Orientierung dem Ansatz des IVP am nähesten kam und ein Zentrum der Reformpädagogik in Europa war, ist das Internationale Erziehungsbüro in Genf.[38] Eng verknüpft mit dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung wurde es 1925 als zunächst private Einrichtung durch die Initiative von Eduard Claparède gegründet und gemeinsam von Pierre Bovet, Adolphe Fernière und Elisabeth Rotten auch international besetzt geleitet (ab 1929 nach institutioneller Umstrukturierung für 40 Jahre von Jean Piaget geleitet). Das BIE stand in engem Kontakt mit dem 1912 ebenfalls von Claparède

32 Vgl. Böhme 1971, Tenorth 1996.
33 Vgl. Hilker 1962, S. 50.
34 Böhme 1971, S. 34.
35 Tenorth 1996, S. 127.
36 Tenorth 1996, S. 131.
37 Hilker 1962, S. 50.
38 Vgl. Fernig 1994.

gegründeten Institut Jean-Jacques Rousseau, einer erziehungswissenschaftlichen Einrichtung an der Universität Genf (ab 1920). Auch wenn das BIE satzungsgemäß übernationale, überkonfessionelle, pädagogisch, politisch und philosophisch überparteiliche Kongresse veranstaltete, Tagungen und Ausstellungen organisierte, so wird allein durch die Gründungsfiguren, die personelle Besetzung und die Anbindung an das Institut Jean-Jacques Rousseau schon deutlich, dass das BIE von Beginn an auch einen Arbeitsschwerpunkt in erziehungswissenschaftlicher Forschung hatte, und zwar international-vergleichend und vernetzend. Dies war nicht nur vor dem Hintergrund der inzwischen international etablierten Reformpädagogik und der immer selbstbewusster auftretenden und z. T. bereits empirisch orientierten Erziehungswissenschaft die einzig richtige und sinnvolle Entscheidung, dies führte auch dazu, dass das BIE im Gegensatz zum ZI und dem IVP den Zweiten Weltkrieg überstand und nach 1945 zu einem UNESCO-Institut wurde.

2.4 Eine „Stätte vergleichender Erziehungswissenschaft“?

Nimmt man den selbstgestellten Anspruch des IVP, eine „Stätte vergleichender Erziehungswissenschaft“ zu sein, wörtlich und ernst, dann kann das Urteil nur negativ ausfallen. Genau wie die „alten“ Schulmuseen und das ZI betrieb das IVP keine eigene erziehungswissenschaftliche Forschung im strengen Sinne. Nun sollte man aber angesichts des noch ungeklärten zeitgenössischen Verständnisses in Bezug auf die vergleichende Erziehungswissenschaft[39] nicht zu beckmesserisch sein. Auch wenn die bekannten Quellen bislang keine Hinweise auf erziehungswissenschaftliche Forschung oder Theoriebildung im IVP geben, würde man sich mit der Eindeutigkeit eines solchen Urteils der Chance berauben, die Besonderheiten und Alleinstellungsmerkmale des IVP tatsächlich zu erkennen: zum einen nämlich die primär internationale Orientierung und zum anderen den gegenständlichen Ansatz. Niemann griff ganz bewusst den Ansatz der „alten Schulmuseen“ auf, nahm die tägliche Arbeit, das didaktisch-methodische Alltagwissen der Lehrer und vor allem die Materialität von Schule und Unterricht ernst und eröffnete für sein Zielpublikum von hier aus durch Ausstellungen und Tagungen einen alternativen Weg zur reflektierten und vor allem international vergleichenden und vernetzenden Produktion pädagogischen Professionswissens.
Differenziert man zwischen erziehungswissenschaftlichem (Theorie-)Wissen einerseits und reflektiertem, auf die pädagogische Praxis bezogenem Professionswissen andererseits,[40] dann wird deutlich, dass das IVP nicht primär erziehungswissenschaftliches Wissen generierte, aber durch seinen international-vergleichenden und unterschiedliche Pädagogiken integrierenden Ansatz eine entscheidende Horizonterweiterung in Bezug auf die Produktion reflektierten pädagogischen Professionswissens erreichte. Dies hätte längerfristig möglicher Weise auch Auswirkungen auf die sich etablierende vergleichende Erziehungswissenschaft gehabt. Doch das muss angesichts der historisch-politischen Entwicklung in Deutschland und aufgrund der Forschungslage zunächst noch Spekulation bleiben. Begegnet uns im IVP gar eine Vorform des PISA-Tourismus in vortouristischer Zeit?
Mit dem IVP zeigte Niemann zugleich einen alternativen Weg der Professionalisierung. Denn während sich das Pestalozzianum in Zürich oder auch das „Deutsche Schulmuseum des Berliner Lehrervereins“ zu Beginn des Jahrhunderts bereits von den ursprünglichen Ausstellungsansätzen trennten und die Professionalisierung primär auf dem Weg der Literarisierung – und damit

---

39 Vgl. Schneider 1931/32.
40 Vgl. Horn 1999.

der Orientierung an akademischen Wissensformen – verfolgten,[41] bestand für den Schulpraktiker Niemann um 1930 kein Zweifel daran, dass Literarisierung nicht der einzige Weg der Professionalisierung ist. Gerade die internationale pädagogische Entwicklung der Nachkriegszeit eröffnete auch andere Wege. Zeitgleich jedoch verwies das BIE systematisch darauf, dass Niemanns alternativer, gegenständlicher Weg ohne eine enge Anbindung an die erziehungswissenschaftliche Forschung wohl nicht ausreichte, um eine international-vergleichende pädagogische Einrichtung längerfristig erfolgreich zu etablieren.
Die Ergebnisse meiner Vergleichsstudie fasse ich in sechs Punkten zusammen:

1. Das IVP greift das Kerngeschäft (Lehrmittelsammlung) der „alten" regionalen und nationalen Schulmuseen des 19. Jahrhunderts in Europa sowie die Diskussionen um ein Deutsches Schulmuseum (Ziehen 1903) auf und erweitert es erstmalig über die nationalen Grenzen hinaus.
2. Vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen aus der Auslandsarbeit des ZI etabliert Niemann in Deutschland erstmals ein primär international orientiertes pädagogisches Institut.
3. Im Gegensatz zum „Bureau International d'Education" (Genf) blieb das IVP eine vorwissenschaftliche, auf Schulpraxis hin gestaltete Einrichtung vergleichender Pädagogik und wurde kein Ort vergleichender Erziehungswissenschaft. Niemann war zu sehr Schulpraktiker und Bildungsmanager, als dass die sich allmählich etablierende Erziehungswissenschaft im IVP den zwingend notwendigen Platz hätte einnehmen können. Eigenständige Forschung betrieb es nicht. Dies war m. E. ein entscheidender Konstruktionsfehler des Instituts, der die Arbeit vermutlich auch ohne den NS-Staat in eine Sackgasse geführt hätte. Gleichwohl zeigt der materiell-gegenständliche Ansatz des IVP einen alternativen Weg zur vergleichenden Generierung reflektierten pädagogischen Professionswissens.
4. Das IVP ist Ausdruck der Konsolidierung und verbreiteten Etablierung der internationalen Reformpädagogik und trägt aktiv zu ihrer kommunikativen Vernetzung bei, worüber realgeschichtlich indes noch kaum etwas bekannt ist.
5. Das IVP erhebt über die zeittypische, durch Zeitschriftenanalysen empirisch nachgewiesene pragmatische Horizonterweiterung auf die ausländische Pädagogik[42] hinaus einen schulsystembezogen systematischen Anspruch sowie einen dezidiert politischen durch die intendierte Friedenserziehung.
6. Das IVP ist durch die Struktur des Ausstellungs- und Tagungsprogramms singulär und steht mehr noch als das ZI für die Anfänge der Vergleichenden Pädagogik in Deutschland.

3 Effekte und Perspektiven

Die kurze Geschichte des IVP in den Jahren 1931 bis 1933 hatte durchaus Effekte, die für die Geschichte Vergleichender Pädagogik in der jungen Bundesrepublik bedeutsam wurden und zugleich zeigen, wie personale Netzwerke die Strukturen und Perspektiven von Institutionen und Disziplinen bestimmen können. Dies werde ich durch einige Forschungsperspektiven abschließend verdeutlichen.

41 Das *Deutsche Schulmuseum* des Berliner Lehrervereins wurde im Jahr 1908 umbenannt in *Deutsche Lehrerbücherei.* Diese Umbenennung signalisierte zugleich einen Kurswechsel in den primären Tätigkeitsfeldern. Der Berliner Lehrerverein entschied sich für den Aufbau einer großen pädagogischen Gebrauchsbibliothek, deren Bestand heute den Grundbestand einer Forschungsbibliothek darstellt, der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung nämlich (vgl. Ritzi 2006).

42 Zymek 1975.

Niemann kehrte nach dem Zweiten Weltkrieg wieder zurück nach Deutschland. Im Briefwechsel zwischen ihm und Geheeb befindet sich auch die Kopie eines Briefes von Niemann an den Chef der alliierten Erziehungskommission vom Februar 1947. Er berichtet John W. Taylor, den er persönlich aus den 1920er Jahren und aufgrund seines Amerikaaufenthaltes kannte, von einer Initiative demokratisch orientierter selbst organisierter Lehrerfortbildung im Kreis Bergstraße in Südhessen, die er initiiert habe. Dies knüpfe an das IVP an, für dessen Konzeption – die Erziehung zum Weltfrieden – die Lehrerschaft damals, so Niemann, noch nicht reif gewesen sei. Das IVP solle nun an anderer Stelle neu entstehen, und zwar als pädagogisches Institut in Darmstadt, zu dessen Eröffnung Niemann Taylor einlud.
Abgesehen davon, dass dieser Anknüpfungsgedanke weder originell noch historisch reflektiert war, wurde am 1. April 1947 in Jugenheim bei Darmstadt mit amerikanischer Unterstützung tatsächlich ein Pädagogisches Institut für die Volksschullehrerbildung eröffnet. Zum IVP scheint es nur rudimentäre Parallelen zu geben und Niemann selbst spielte vermutlich aus Altersgründen in diesem Institut längerfristig keine tragende Rolle. Interessant ist indes Niemanns gegenständlich-praktischer Ansatz, der auch im Pädagogischen Institut Jugenheim zumindest zu Beginn verfolgt wurde. Denn Niemann berichtet Geheeb u. a. auch von Volksschullehrer-Arbeitsgemeinschaften, sog. „Zehnerschaften", in denen unter den materiell schwierigen Bedingungen der unmittelbaren Nachkriegszeit moderne und vor allem demokratisch orientierte Lehr-Lernmittel in wechselseitiger Selbsthilfe zu Unterrichts-, Ausbildungs- und Fortbildungszwecken hergestellt würden.[43] Weitere Indizien deuten darauf hin, dass das Pädagogische Institut Jugenheim – wo ab 1959 u. a. Heinz-Joachim Heydorn als a. o. Professor tätig war – im Kontext der Volksschullehrerbildung in der Nachkriegszeit und den ersten Jahren der Bundesrepublik eine auch überregional wahrgenommene pädagogische Bedeutung hatte. Auch diese Zusammenhänge gilt es noch zu erforschen.
Das neugegründete Institut bezeichnet Niemann als „clearing-house für die engste Zusammenarbeit mit der englisch-amerikanischen Lehrerschaft". Damit bezieht er sich fast wörtlich auf den Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission, der 1946 unter dem Titel „Erziehung in Deutschland" veröffentlicht worden war. Dieses Dokument ist von der bildungshistorischen Forschung bislang nur randständig zur Kenntnis genommen worden. Unter meiner Fragestellung sind seine Entstehungsbedingungen interessant, denn sie verweisen auf personale pädagogische Netzwerke, die in der Weimarer Republik entstanden sind und die nun maßgeblich die Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik bestimmten. Basis dieses Berichtes ist eine Rundreise einer Expertenkommission durch das besetzte Deutschland. Zu dieser Kommission gehörten u. a. der bereits erwähnte Amerikaner Thomas Alexander und die beiden ehemaligen ZI-Mitarbeiter Franz Hilker und Erich Hylla.[44] Wiederum ist es der Kontakt mit Amerika und wieder ist es Südhessen, das damit zu einer Region wird, die für die Geschichte vergleichender Pädagogik in der Bundesrepublik eine zentrale Stellung erhält.[45] Längerfristige Konsequenzen der Beteiligung Hilkers und Hyllas an der Expertenkommission waren nämlich zum einen die Gründung der Pädagogischen Arbeitsstelle in Wiesbaden im Jahr 1947 durch Hilker[46] und zum anderen – wichtiger – die Gründung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung im Jahr 1952 in Frankfurt/M. (das spätere Deutsche Institut

43 Vgl. Briefwechsel Geheeb-Niemann, Archiv der Ecole d'Humanité.
44 Hilker und Hylla gaben auch ab 1948 gemeinsam die vergleichend orientierte Zeitschrift „Bildung und Erziehung" heraus.
45 Vgl. zum Gesamtkontext Stübig 1997.
46 Vgl. Böhme 1967.

für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF).[47] Beide Institutionen wurden mit amerikanischer Unterstützung gegründet und beide Institutionen griffen die Traditionen des ZI und indirekt auch des IVP auf. Hilkers Wiesbadener Arbeitsstelle war in erster Linie eine Pädagogische Dokumentations-, Fortbildungs- und Auskunftsstelle und wurde 1954 in die Kultusministerkonferenz integriert. Die Frankfurter Hochschule hingegen zog die Konsequenzen aus der Vernachlässigung der erziehungswissenschaftlich-vergleichenden Forschung in der Arbeit des ZI und des IVP und legte dementsprechend den Arbeitsschwerpunkt auf die international-vergleichende pädagogische Forschung. Beide Projekte fanden auch Unterstützung durch das reformorientierte Hessische Kultusministerium und hier vor allem durch den CDU-Kultusminister Erwin Stein, der nach Aussagen Christoph Führs, des besten Kenners der Hessischen Bildungsgeschichte, auch das IVP persönlich kannte und dessen konzeptionelle Gedanken in die Diskussion um die Frankfurter Internationale Hochschule mit einbrachte.

In Südhessen gab es jedoch noch weitere Reformprojekte, die in diesem Zusammenhang in den Vergleich mit einzubeziehen sind und die sich vermutlich wechselseitig beeinflussten. 1951 wurde in Jugenheim an der Bergstraße unter Hilkers Beteiligung die deutsche Sektion des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung wieder begründet. 1954 wurde ebenfalls in Jugenheim das Schuldorf Bergstraße als erste kooperative Campus-Gesamtschule in Deutschland unter amerikanischer Beratung eröffnet; eine Schule, an der wiederum u. a. Martin Wagenschein (1896–1988) unterrichtete, der als Lehrer in den 1920er und 1930er Jahren auch an der nahegelegenen Odenwaldschule gearbeitet hatte. Die Odenwaldschule schließlich gehörte zu den Schulen in Hessen, die u. a. neue Modelle der gymnasialen Oberstufe erprobten,[48] und wurde später zur UNESCO-Modellschule. Die damalige Schulleiterin der Odenwaldschule, Minna Specht (1879–1961), ging 1952 als Mitarbeitern ins UNESCO-Institut für Pädagogik nach Hamburg, eine Institution, die die Tradition des oben erwähnten Internationalen Erziehungsbüros in Genf (BIE) auch nach Deutschland trug.

Die Aufzählung mag an dieser Stelle genügen um zu zeigen, dass hier ein personales und teilweise auch inhaltliches Netzwerk die NS-Zeit überdauert hatte, das nun in der Region Südhessen diverse Weichen stellte für die Entwicklung der Bildungsreformen und der Vergleichenden Pädagogik in Deutschland.[49] Dieses Forschungsfeld ist noch weitgehend unbearbeitet und wäre zugleich ein ausgezeichnetes Versuchsfeld für die jüngst auch in der (historischen) Erziehungswissenschaft verstärkt diskutierten Netzwerkanalysen.[50]

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen/Archive

Stadtarchiv Mainz, Bestand XIV D: Institut für Völkerpädagogik.
Archiv der Ecole d'Humanité, Goldern (CH), Briefwechsel Geheeb-Niemann: Brief Franz Joseph Niemann an Paul Geheeb, 16. Februar 1931.
Hessisches Staatsarchiv Darmstadt, Hauptstaatsarchiv Wiesbaden.

47 Vgl. Führ 1997; Eckensberger u. a. 2002.
48 Vgl. Link 2004, 2005.
49 Was für Niemann, das IVP und das Pädagogische Institut Jugenheim gilt, trifft auch auf diesen Kontext zu: Unser Wissen über diese bildungshistorischen Zusammenhänge ist aufgrund der defizitären Forschungslage noch sehr rudimentär. Einige bekannte Indizien sprechen jedoch dafür, dass Südhessen nicht unbedingt eine Sonderstellung einnahm. Denn z. B. in Bremen zeigen sich in der unmittelbaren Nachkriegszeit vergleichbare personelle und inhaltliche Entwicklungen. Dies müsste freilich in einem vergleichend angelegten Forschungsprojekt noch untersucht werden.
50 Vgl. Rehrl/Gruber 2007; Fuchs 2007.

Gedruckte Quellen

25 Jahre Deutsches Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin. In: Die Mittelschule 54 (1940), 9, S. 91.
Block, Rudolf: Das Institut für Völkerpädagogik auf der Zitadelle in Mainz In: Deutsches Philologen-Blatt 40 (1932), S. 31–33. (Auch gedruckt als Broschüre: Mainz 1932).
Böhme, Klaus (Hrsg.): Das Schuldorf Bergstraße. Erste Gesamtschule in Deutschland seit 1954. Texte und Bilder zu Idee und Programmatik aus der Gründungszeit. Bickenbach 2004.
Das deutsche Schulwesen. Jahrbuch, mit Unterstützung d. Reichsministeriums des Innern hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin, 6.1927 (1928); 7.1928/29 (1929); 8.1929/30 (1931)
Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin vom 1915 bis 1925. In: Deutsches Philologen-Blatt 34 (1926), 11, S. 163–164.
Eine stolze Erinnerung: Das Völkerpädagogische Institut auf der Mainzer Zitadelle. In: Das Neue Mainz, Jg. 1959, 4, o. P.
Erziehung in Deutschland. Bericht und Vorschläge der Amerikanischen Erziehungskommission. München 1946.
Fronemann, Wilhelm: Das Jugendbuch der Völker im Institut für Völkerpädagogik in Mainz. In: Der Volksschullehrer 26 (1932), S. 364–365.
Hartmannsleben: Die Mittelschule auf dem Institut für Völkerpädagogik zu Mainz. In: Die Mittelschule 47 (1933), 12, S. 177–178.
Hilker, Franz: Pädagogische Amerikafahrt. In: Pädagogisches Zentralblatt 8 (1928), S. 529–533.
Hilker, Franz: Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München 1962.
Hylla, Erich: Die Schule der Demokratie. Ein Aufriss des Bildungswesens der Vereinigten Staaten. Langensalza 1928.
Maaß, J.: Schriftleitertagung im Institut für Völkerpädagogik zu Mainz In: Der Volksschullehrer 26 (1932), S. 145–148
Niemann, Franz Joseph/Lichey, Gotthard: Arbeitsplan und Arbeitsweise der Saarbrücker Mittelschulen. Saarbrücken 1921.
Niemann, Franz Joseph: Das Heim der Nationen. Gedanken und Ausblicke Sylvester 1930. Mainz 1931.
Niemann, Franz Joseph: Mitteilungsblatt des Instituts für Völkerpädagogik 1 (1932).
Pädagogisches Zentralblatt 11 (1931), 12 (1932).
Roloff, Ernst M.: Zentralinstitut für Erziehung u. Unterricht In: Roloff, Ernst M. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Bd. 5. Freiburg i. Br. 1917, S. 981–985.
Schneider, Friedrich: Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Wesen, Methoden, Aufgaben und Ergebnisse. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1931/32), S. 15–39; 243–257; 392–407; 2 (1932/33), 79–89.
Schneider, Friedrich: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre. (Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands, Bd. l). Heidelberg 1961.
Spieler, Josef: „Paul Geheeb“. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Hrsg. v. Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik. Erster Band. Freiburg 1930, Sp. 890.
Spieler, Josef: Das Institut für Völkerpädagogik. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Hrsg. v. Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik. Zweiter Band. Freiburg 1932, Sp. 1275–1276.
Ziehen, Julius: Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums. Ein Vortrag. Leipzig, Frankfurt/M. 1903.

Literatur

Bertsch, Robert: Mit knurrendem Magen und ohne Bleistift wurden in vier Monaten aus Soldaten Lehrer. Am 10. Dez. begann das Pädagogische Institut in Jugenheim mit der Ausbildung. In: Darmstädter Echo 51 (1995) vom 08.12.1995.
Bittner, Stefan: Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900–2000. Bad Heilbrunn 2000.
Bittner, Stefan: Rezeptionsprobleme der deutschen Reformpädagogik: John Dewey. In: Retter 2004, S. 86–105.
Blumenthal, Viktor von/Stübig, Heinz/Willmann Bodo: Entwicklungslinien der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Ende der 80er Jahre. In: Bodo Willmann (Hrsg.): Bildungsreform und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Aktuelle Probleme, historische Perspektiven. Leonhard Froese zum Gedenken. Münster, New York 1995, S. 112–147.
Böhme, Günther: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Neuburgweier, Karlsruhe 1971.
Böhme, Günther: Franz Hilkers Tätigkeit nach dem Zweiten Weltkrieg in Hessen. Frankfurt/M. 1967.
Eckensberger, Lutz H. u. a. (Hrsg.): Erinnerungen – Perspektiven: 50 Jahre Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt/M. 2002.

Fernig, Leo: Das internationale Erziehungsbüro in Genf: Ein Zentrum für Reformpädagogik/Erneuerung der Erziehung. In: Röhrs, Hermann/Lenhart, Volker (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Frankfurt/M. u. a. 1994, S. 205–215.

Friedeburg, Ludwig von: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/M. 1992.

Froese, Leonhard: Ausgewählte Studien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Positionen und Probleme. (Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 19). München 1983.

Fuchs, Eckhardt: Networks and the History of Education. In: Paedagogica Historica 43 (2007), 2, S. 185–197.

Führ, Christoph: Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Aufsätze und Vorträge. Köln u. a. 1997. Darin: Schulpolitik in Hessen 1945–1994, S. 219–236; Institutsgründung als Lebensarbeit – Gelehrtenpolitik der Nachkriegszeit am Beispiel Erich Hyllas (1887–1976), S. 305–320; Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main und die Integration einer Forschungsstelle sowie der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin, S. 321–332.

Haubfleisch, Dietmar/Link, Jörg-W. (Hrsg.): Das Werdende Zeitalter (Internationale Erziehungs-Rundschau). Register sämtlicher Aufsätze und Rezensionen einer reformpädagogischen Zeitschrift der Weimarer Republik. (= Archivhilfe, 8). Oer-Erkenschwick 1994.

Helmchen, Jürgen: Die Intemationalität der Reformpädagogik: vom Schlagwort zur historischvergleichenden Forschung. (= Oldenburger Universitätsreden; 5). Oldenburg 1987.

Horn, Klaus-Peter: Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. In: Der pädagogische Blick 7 (1999), S. 215–221.

Link, Jörg-W.: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968). Hildesheim 1999.

Link, Jörg-W.: „Die vollkommen freie und moderne Form des Unterrichts macht mir das Lernen und Arbeiten zur Freude." Pädagogisches Portrait des Abiturjahrgangs 1952 der Odenwaldschule. In: Zeitschrift für Museum und Bildung 61/2004, S. 42–65.

Link, Jörg-W.: Pädagogische Konferenzen und kollegiale Schulentwicklung. Zur Rolle des Kollegiums in der Odenwaldschule. In: Michael Göhlich/Caroline Hopf/Ines Säusele (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden. VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2005, S. 117–132.

Link, Jörg-W.: Die international-vergleichende Perspektive in der deutschen Reformpädagogik. In: Link, Jörg-W./ Tosch, Frank (Hrsg.): Bildungsgeschichte(n) in Quellen. Bad Heilbrunn 2007, S. 169–183.

Maaßen, Nikolaus: Franz Joseph Niemann. Ein revolutionärer Vorkämpfer der Mittelschule. In: Die Realschule 67 (1959), S. 197–202.

Mitter, Wolfgang: Das deutsche Bildungswesen in internationaler Perspektive. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 6.2. München 1998, S. 409–428.

Müller-Commichau, Wolfgang: Erwachsenenbildung in Mainz 1924–1936. Kontinuitäten und Brüche. (= Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, 58) Köln [u. a.] 1994.

Näf, Martin: Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule. Weinheim, Basel 1997.

Näf, Martin: Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule, und der Ecole d'Humanité. Deutsche, Schweizerische und Internationale Reformpädagogik 1910–1960. Weinheim, Basel 2006.

Nitsch, Ulla M.: Schule wandert ins Museum. Eine kritische Rekonstruktion der Musealisierung von Schul- und Pädagogikgeschichte 1977–1997. Berlin 2001.

Pehnke, Andreas/Förster, Gabriele/Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Anregungen international verwirklichter Reformpädagogik. Traditionen, Bilanzen, Visionen. Frankfurt/M. u. a. 1999.

Rehrl, Monika/Gruber, Hans: Netzwerkanalysen in der Pädagogik. Ein Überblick über Methode und Anwendung. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007), S. 243–264.

Ritzi, Christian: Funktion und Leistung einer Forschungsbibliothek. Die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung im Kontext der Historischen Bildungsforschung. Potsdam (Diss.) 2006.

Roger, Christfried: Die Cecilienschule zu Saarbrücken. Ein Schulreformversuch Franz Joseph Niemanns 1912–1924. (= Veröffentlichungen des Instituts für Landeskunde des Saarlandes, 13). Saarbrücken 1965.

Röhrs, Hermann/Lenhart, Volker (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Frankfurt/M. u. a. 1994.

Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. 3. Auflage Weinheim 1991.

Schmitt, Hanno: Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik: Perspektiven ihrer Erforschung. In: Amlung, Ullrich/Haubfleisch, Dietmar/Link, Jörg-W./Schmitt, Hanno (Hrsg.): „Die alte Schule überwinden". Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. (= Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, 15). Frankfurt/M. 1993, S. 9–31.
Seyfarth-Stubenrauch, Michael/Skiera, Ehrenhard (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität, 2 Bde. 2. Auflage, Baltmannsweiler 1996.
Stübig, Heinz: Die Wiederbegründung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg – Friedrich Schneider und Franz Hilker. In: Bildung und Erziehung 50 (1997), S. 467–480.
Tenorth, Heinz-Elmar: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung. In: Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Köln u. a. 1996, S. 113–135.
Waterkamp, Dietmar: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Münster u. a. 2006.
Zymek, Bernd: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Ratingen u. a. 1975.

Studie 6
„Erziehungsstätte des deutschen Volkes" – Die Volksschule im Nationalsozialismus

„Erziehungsstätte des deutschen Volkes" – das sollte die Volksschule nach den im Jahr 1939 erlassenen, reichsweit gültigen Richtlinien sein. Ihre Aufgabe war es,

> „gemeinsam mit den anderen nationalsozialistischen Erziehungsmächten, aber mit den ihr gemäßen Mitteln, die Jugend unseres Volkes zu körperlich, seelisch und geistig gesunden und starken deutschen Männern und Frauen zu erziehen, die, in Heimat und Volkstum fest verwurzelt, ein jeder an seiner Stelle zum vollen Einsatz für Führer und Volk bereit sind. Im Rahmen dieser Aufgabe trägt die Volksschule die Verantwortung dafür, dass die Jugend mit den grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet wird, die für den Einsatz ihrer Kräfte in der Volksgemeinschaft und zur Teilnahme am Kulturleben unseres Volkes erforderlich sind. Dadurch, dass ihr in den unteren Jahrgängen die gesamte deutsche Jugend zur Erziehung und Vermittlung der elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten anvertraut ist, erwächst der Volksschule weiter die dankbare Aufgabe und verantwortungsvolle Pflicht, bei allen deutschen Kindern den Grund zum gemeinsamen Leben in der Volksgemeinschaft zu legen."[1]

Tatsächlich besuchten über 90 % aller Schüler in der NS-Zeit eine Volksschule. Gleichwohl waren diese Schulen – abgesehen von ihrer prinzipiellen Struktur, bestehend aus den ersten vier Klassen der Grundschule und den Klassen 5–8 als Volksschuloberstufe – sehr unterschiedlich. Neben einklassigen koedukativen Landschulen, die als Zwergschulen nur wenige Schüler haben konnten, oder in denen mehr als 70 Schülerinnen und Schüler von nur einem Lehrer in einer Klasse unterrichtet wurden, gab es in den Städten voll ausgebaute, achtklassige Volksschulen getrennt für Mädchen und Jungen. Im Jahr 1938 existierten im Deutschen Reich 51.118 öffentliche Volksschulen mit 188.310 Klassen, 179.260 Lehrern und rund 7,6 Mio. Schülern. Lediglich 10,3 % dieser Schulen waren voll ausgebaute achtklassige Volksschulen; 39,9 % waren einklassig und 20,6 % zweiklassig.[2] Allein ein Blick auf diese äußeren Schulverhältnisse zeigt schon, dass man über eine sehr heterogene Schulform spricht, wenn man die Volksschule im Nationalsozialismus in den Blick nimmt. Einheitlich waren die Volksschulen als „Schule des arbeitenden Volkes"[3] maximal in Bezug auf ihre allgemeine Zielsetzung, kaum aber in Bezug auf den Unterricht und die tatsächlichen Schulverhältnisse.[4]

---

1 Erziehung und Unterricht in der Volksschule [Richtlinien vom 15. Dezember 1939]. Berlin 1940, hier zit. n. Apel/Klöcker: Die Volksschule, 2000, S. 108; bei der Edition handelt es sich um den Nachdruck des 1940 von Alois Kluger herausgegebenen Handbuches „Die deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich", das auf über 400 Seiten eine Sammlung von Gesetzen und Erlassen verzeichnet, die nahezu sämtliche Bereiche schulischer Arbeit betrafen und regeln sollten – ein Ausdruck der ‚verwalteten Schule' auch und gerade aus der NS-Zeit (Becker: Verwaltete Schule, 1954).

2 Statistisches Reichsamt: Volksschulen, 1938, S. 3, 5; die 1938 verbliebenen rund 300 privaten Volksschulen spielen statistisch keine Rolle. Diese Strukturen haben sich im Jahr 1940 nicht maßgeblich verändert (vgl. Ottweiler: Schulpolitik, 1985, S. 240).

3 Gräfer: Schule, 1940, S. 55.

4 Vgl. Zymek: Schulen, 1989, S. 195.

Im Gegensatz zu den Höheren Schulen[5] wurde die Volksschule in der NS-Zeit strukturell kaum verändert. Der „Umbruch der deutschen Schule" trete – so ein zeitgenössisches Urteil aus dem Jahr 1940 – bei der Volksschule weniger in äußeren Änderungen in Erscheinung, an ihrem Gesamtaufbau habe sich bislang nichts verändert.[6] Wenn es denn bei den Volksschulen auch einen „Umbruch" gab, so muss dieser wohl eher die inneren Verhältnisse betreffen und damit auf curriculare und didaktische Neuordnungen verweisen.

Vor dem Hintergrund dieser äußeren und – wie zu zeigen sein wird – auch inneren Heterogenität gibt der folgende Beitrag zunächst einen Überblick über schuladministrative Direktmaßnahmen 1933/34 (1), stellt weiterhin Programmatik und Normierungen vor (2), umreißt institutionelle Veränderungen (3), wirft Blicke in den Unterrichtsalltag (4) und fragt abschließend nach Effekten und Wirkungen (5). Die grundlegende These des Beitrags lautet: Die Volksschule im Nationalsozialismus zeichnete sich durch die Gleichzeitigkeit von politischer Formierung und traditioneller pädagogischer Arbeit aus. Der totale Anspruch einer politischen Formierung überlagerte die Erfordernisse traditioneller Schul- und Unterrichtsentwicklung, ersetzte sie aber nicht.

1 Schuladministrative Direktmaßnahmen 1933/34

Wenn Wolfgang Keim für das Verständnis der Nazifizierung des Schulwesens auf das Nebeneinander von Terror und Gewalt auf der einen und fast reibungsloser Gleichschaltung der Schulen auf der anderen Seite verweist[7], dann trifft er damit gewiss den Kern der öffentlichen Wirkung der frühen scheinlegalen Maßnahmen und Terroraktionen der Nationalsozialisten im Jahr 1933. Die Gleichzeitigkeit von „schönem Schein und Gewalt" (Reichel) führte über die gesamte NS-Zeit hinweg auch bei den Lehrern zu einer Gemengelage von Mitmachen, Distanz und Widersetzen.[8] Trotz ihres totalen Anspruchs hatten die Nationalsozialisten bei ihrem Machtantritt kein geschlossenes Konzept zur Formierung des äußeren wie inneren Schulbetriebs. Davon zeugen auch die 1933/34 in rascher zeitlicher Folge verabschiedeten Gesetze, Erlasse und Verordnungen[9], die für die Volksschule von mittelbarer bzw. unmittelbarer Bedeutung waren. Unmittelbar in den Schulbetrieb griff durch Entlassungen und Versetzungen von Lehrern das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums" vom 7. April 1933 ein. „Dieses Gesetz bedeutete den Beginn eines Weges, auf dem in den folgenden Jahren Schritt für Schritt Juden und andere gesellschaftliche Gruppen zunächst in ihren Rechten und Möglichkeiten eingeschränkt, dann ausgegrenzt, verfolgt, vertrieben und schließlich systematisch ermordet wurden."[10] Wieviele Volksschullehrer insgesamt entlassen wurden, lässt sich wegen fehlender Daten im Gegensatz zu den Entlassungen in der Schulverwaltung, bei den Höheren Schulen oder bei den demokratisch verankerten Reformschulen in Berlin, Hamburg oder Bremen (noch) nicht genau beziffern.[11] In Baden wurden z. B. 49 Rektoren und 276 Lehrer an Volksschulen entlassen. Insgesamt, so das Urteil der bislang einzigen Gesamtstudie zur Volks-

5 Vgl. Beitrag Kemnitz/Tosch in diesem Band.
6 Gräfer: Schule, 1940, S. 53.
7 Keim: Erziehung, 1995, S. 87.
8 Darüber geben u. a. die von Schonig: Lehrerinnen, 1991; Schonig: Krisenerfahrung, 1994 und van Dick: Lehrerverhalten, 1988 dokumentierten Lehrerbiographien Auskunft.
9 Ausführlich dazu Keim: Erziehung, 1995; Ottweiler: Volksschule, 1979; Ottweiler: Schulpolitik, 1985.
10 Keim: Erziehung, 1995, S. 78. Zu den Regelungen des Gesetzes vgl. auch den Beitrag von Kemnitz/Tosch in diesem Band.
11 Vgl. Keim: Erziehung, 1995, S. 91 ff.

schule im Nationalsozialismus, „hielt sich jedoch die Entlassungswelle [bei den Volksschullehrern; JWL] in Grenzen“[12].
Der nationalsozialistischen Machtsicherung diente in der Folge dieser Personalpolitik auch die Gleichschaltung bzw. Selbstgleichschaltung der Lehrerverbände gegenüber dem Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB). Der NSLB war ab 1933 die einzige anerkannte Berufsorganisation für die Lehrer aller Schularten.[13] Im Spektrum der Lehrerverbände der Weimarer Republik zunächst unbedeutend, verzeichnete der NSLB mit den zunehmenden Wahlerfolgen der NSDAP einen Mitgliederaufschwung von ca. 200 (1929) auf ca. 10.000 im Oktober 1932. Im Dezember 1933 waren es schließlich 220.000 Mitglieder, was einer Mitgliedsdichte von 95 % aller Lehrer entsprach. Etwa ein Drittel der Mitglieder des NSLB war gleichzeitig auch Parteimitglied. Der Mitgliederzuwachs hatte seine Ursache hauptsächlich in der Gleichschaltung bzw. der Selbstgleichschaltung der traditionellen Lehrerverbände, v. a. des Deutschen Lehrervereins[14], *der* Standesvertretung der Volksschullehrer bis 1933. Die Volksschullehrer waren im NSLB nunmehr in der Reichsfachschaft IV: Lehrer an Volksschulen zusammengefasst. Zu den Hauptaufgaben des NSLB zählten neben einer personalpolitischen Gutachter- und schulpolitischen Beraterfunktion vor allem die weltanschauliche Schulung der Lehrer und damit die nationalsozialistische Untermauerung des gesamten Schulunterrichts. Das geschah zum einen durch Lagerschulungen[15] und zum anderen durch eine weit ausgreifende Pressearbeit, die u. a. die zahlreichen Volksschullehrerzeitschriften 1939 zur Zeitschrift „Die deutsche Volksschule“ (1939–1944) zusammenfasste.[16]
Schuladministrative Maßnahmen mit unmittelbarer Auswirkung auf die Volksschulen[17] waren weiterhin das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (14.7.1933), das die Selektion und Überweisung von Schülern aus der Volksschule zur Hilfsschule ermöglichte[18], die Einführung des Hitlergrußes (22.7.33) und parallel dazu auf Länderebene verschiedene Erlasse, die in die unmittelbare Unterrichtsarbeit eingriffen. So vor allem der preußische Erlass ‚Vererbungslehre und Rassenkunde‘ in den Schulen (13.9.1933), der im Januar 1935 auf das ganze Reich ausgedehnt wurde, und die preußischen Richtlinien für die Geschichtslehrbücher (20.7.1933), denen in Hamburg, Bayern und anderen Ländern ähnliche Regelungen zum Geschichtsunterricht folgten.[19] Lag die Initiative für solche Regelungen zunächst noch bei den Kultusverwaltungen der Länder, fanden sie mit der Gründung des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (REM) am 1. Mai 1934 ihren zentralisierenden Abschluss.[20]
Da sich nicht sämtliche Schulfächer in ihren Inhalten so unmittelbar ideologisch beeinflussen ließen wie z. B. die gesinnungsbildenden Fächer Geschichte und Deutsch, schlugen die nationalsozialistischen Bildungsplaner auch andere Wege ein. Als geeignete Mittel, um die intendierte Ideologisierung der Schule zu befördern und dort auch ihre inhaltliche Macht sicher zu stellen,

---

12 Ottweiler: Volksschule, 1979, S. 57.
13 Zur Entwicklung und Organisation des NSLB vgl. König: Das „Haus der Deutschen Erziehung“, 1997; König: Erziehung, 2000; Feiten: Der Nationalsozialistische Lehrerbund, 1981. – Vgl. zum NSLB ferner Erger: Lehrer und Nationalsozialismus, 1980; Eilers: Die nationalsozialistische Schulpolitik, 1963; mit weiterer Literatur: Müller-Rolli, Lehrer, 1989.
14 Bölling: Volksschullehrer, 1978; vgl. auch Breyvogel/Tenorth: Lehrerschaft, 1981.
15 Vgl. den Beitrag von Kraas in diesem Band.
16 Vgl. Link, Reformpädagogik, 1999, S. 266–272.
17 Vgl. die Sammlung der Gesetze und Erlasse bei Fricke-Finkelnburg: Nationalsozialismus, 1989 und Apel/Klöcker, Volksschule, 2000.
18 Vgl. Beitrag Kremer in diesem Band.
19 Vgl. Ottweiler: Schulpolitik, 1985; Keim: Erziehung, 1995, S. 84 f.
20 Vgl. den Beitrag von Nolzen/Schlüter in diesem Band.

erschien der Einsatz von Ritualen und Feiern aufgrund des formierten Gemeinschaftserlebnisses sowie der Einsatz der neuen Medien Rundfunk und Film für die Schule als besonders geeignet. Dies machen die zahlreichen Erlasse zu Schulfeiern, Ritualen und Gedenktagen[21] ebenso deutlich wie die Gründung der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm im Juni 1934 sowie die Einrichtung bzw. der Ausbau von Landes- und Kreisbildstellen zur Ausstattung der Schulen mit Dias, Filmen und Geräten. Der Gründungserlass betont dezidiert die Bedeutung des Unterrichtsfilms „gerade bei den neuen Unterrichtsgegenständen der Rassen- und Volkskunde“[22]. Die Bedeutung dieser Themen spiegelt sich auch darin, dass der NSLB sowohl für die Feiergestaltung als auch für Schulfunk und Schallfilm sowie Lichtbild und Film je ein eigenes Sachgebiet einrichtete. Bis 1939 gab es insgesamt 23 solcher Sachgebiete. Gleichwohl scheint der Einsatz des Rundfunks in den Schulen die Intentionen pädagogisch nicht erfüllt zu haben. Vielmehr überlagerte der propagandistische Gebrauch des Rundfunks den pädagogischen, was sowohl von Seiten der Schulverwaltung als auch von Seiten des NSLB beklagt wurde.[23]
In den laufenden Schulbetrieb griff eine der ersten Anordnungen des neuen Bayerischen Kultusministers und Reichswalters des NSLB, Hans Schemm, ein. Er verfügte wenige Tage nach seinem Amtsantritt im März 1933 „die Unterbrechung des regulären Geschichtsunterrichts und ordnete die Behandlung des Stoffgebietes ‚Aufbruch der deutschen Nation von 1918 bis 1933‘ für alle Schularten im geschichtlichen, staatsbürgerlichen und heimatkundlichen Unterricht an“[24]. Die zugleich mitgelieferten detaillierten inhaltlichen und methodischen Hinweise ließen den Lehrern gar keine andere Wahl, als die Geschichte der Weimarer Republik ausschließlich aus der Perspektive des Nationalsozialismus als Niedergang darzustellen, damit „schon im jüngsten Schüler das richtige Nationalgefühl, Stolz und Ehrfurcht vor Volkstum und Vaterland erweckt“[25] werde. Die Hamburger Bestimmungen zielten sogar dezidiert darauf ab, dass die Schüler zu „entschiedenen Stellungnahmen“ geführt würden, „außenpolitisch und innenpolitisch ‚Freund und Feind‘ klar voneinander abheben“. Die Weimarer Republik „mit ihrem demokratischen Ungeist“ wurde den Schülern als „volksfremd“ vorgeführt, um ihnen dann die Vorzüge der neuen „national-autoritären Staatsführung“ nahe zu bringen.[26]
Gar zum Unterrichtsprinzip erklärt wurden durch den bereits erwähnten Erlass ‚Vererbungslehre und Rassenkunde‘ (13.9.1933) die Themen Vererbungslehre, Rassenkunde, Rassenhygiene, Familienkunde und Bevölkerungspolitik, die in allen Abschlussklassen in zwei bis drei Wochenstunden

---

21 Vgl. Fricke-Finkelnburg, Nationalsozialismus, 1989, S. 223–236; Apel/Klöcker, Volksschule, 2000, S. 168 ff.

22 Unterrichtsfilm und amtliche Bildstellen vom 26.6.1934, in Apel/Klöcker, Volksschule, 2000, S. 324; weitere Erlasse ebd. S. 324–359. – Vgl. zu den Aufgaben und zur praktischen Arbeit der Bildstellen das mit vielen pädagogischen und methodischen Hinweisen für die Hand des Lehrers versehene Handbuch Ammann: Lichtbild und Film, 1936. – Vgl. Ewert: Reichsanstalt, 1998; Kühn: Unterrichtsfilm, 1998.

23 Die in der Weimarer Zeit erreichte pädagogische Qualität des Schulfunks (vgl. Link: Reformpädagogik, 1999, S. 111–118) wurde in der NS-Zeit nicht gehalten. Zur relativen Folgenlosigkeit der Schulfunkarbeit in der NS-Zeit; vgl. mit weiteren Quellen Link: Reformpädagogik, 1999, S. 341–347. – Darüber, wie, in welchen didaktischen Arrangements und mit welchen Effekten der Rundfunk in den Schulen genutzt wurde, wissen wir kaum etwas. Hier besteht Forschungsbedarf. – Bereits 1930 war die Hälfte der Preußischen Schulen mit einem Rundfunkgerät ausgestattet, bei den Landschulen waren es sogar 100 % (Link: Reformpädagogik, 1999, S. 112). Als vorbildlich wird im Jahr 1939 der Kreis Dannenberg beschrieben, wo es gelungen sei, dass jede Schule ihren eigenen Lichtbild- und Rundfunkapparat besitze und für 80 Schulen des Kreises 37 Filmgeräte zur Verfügung stünden. (Auf dem Wege zur völkischen Schule, [1939], S. 18, zit. n. Link: Reformpädagogik, 1999, S. 332). – Auch Reichweins Arbeit „Film in der Landschule“ (1938) gehört in diesen Kontext.

24 Ottweiler: Schulpolitik, 1985, S. 237.

25 Zit. n. Ottweiler Schulpolitik, 1985, S. 237.

26 Zit. n. Ottweiler Schulpolitik, 1985, S. 237.

unmittelbar zu behandeln waren. Dies bezog sich auf die Fächer Biologie, Deutsch, Geschichte und Erdkunde, weil „biologisches Denken in allen Fächern Unterrichtsgrundsatz werden" müsse.[27]
Den zunächst bestehenden Mangel an für solche Themen geeigneten nationalsozialistischen Lehrmitteln – erste nationalsozialistische Schulbücher erschienen schrittweise mit dem Deutschen Lesebuch für Volksschulen ab 1935 und für die anderen Fächer erst Ende der 1930er Jahre – nutzten pädagogische Zeitschriften und Verlage. In Beilagen publizierten sie Unterrichtsmaterialien, die auf die skizzierten ersten Erlasse abgestimmt waren, oder sie brachten entsprechende Buchreihen für die Hand des Lehrers heraus. Beispiele für solche Reihen, die sich speziell an Volksschullehrer richteten, sind die im Verlag Julius Klinkhardt erschienenen beiden Reihen „Völkisches Lehrgut" (1934–1943, 15 Hefte) und „Neuland in der deutschen Schule" (1936–1943, 15 Hefte). Herausgegeben wurden sie von Kurt Higelke, dem Schriftleiter der ebenfalls im Klinkhardt-Verlag erscheinenden Volksschullehrerzeitschrift „Die Deutsche Schule".[28] Laut Verlagsankündigung trugen diese Publikationen zu einer „inhaltliche[n] Neubestimmung und Neugestaltung der Bildungsarbeit in der Volksschule" bei. Geboten würden, „aus nationalsozialistischer Weltanschauung heraus, Richtlinien und Durchblicke für den neuen Lehrinhalt und für die neue Bildungsarbeit an ihm, also eine inhaltliche und lehrpraktische Bestimmung dessen, was volkhafte Bildung in der Volksschule heißt". Auf jeweils etwa 100 Seiten wurden „die einzelnen Lehrgüter in ihrer grundsätzlichen Bedeutung neu gesehen, vor allem aber in ihrer lehrpraktischen Auswertung behandelt". Damit könne der Lehrer seine Arbeit neu gestalten und in seiner Schule wirken, „wie es der Geist der nationalsozialistischen Pädagogik fordert und gebietet".[29] Themen der Einzelhefte waren u. a.: Volkskunde und Schule; Rassenkunde. Forderung und Dienst; Film- und Lichtbildgebrauch in der Schule; Leibesübungen und Geländesport als Erlebnis und Verpflichtung; Arteigene Sprachlehre; Volkhafte Dichtung; Erzeugungsschlacht und Schule; Gelände-Vorschulung in den oberen Klassen der Volksschule; Die Judenfrage; Die Zeitung im Dienste der Rassenkunde; Deutsche im Südosten Europas. Diese Themen stießen offenbar auf Resonanz beim Zielpublikum, denn einzelne Hefte erlebten mehrere Auflagen (z. B. die Titel zur Judenfrage und zur Erzeugungsschlacht). Diese Nachfrage ist nicht weiter verwunderlich. Denn während im „Völkischen Lehrgut" der schulische Traditionsbestand unter eine neue ideologische Perspektive gestellt wurde, zeigten die Hefte der Reihe „Neuland in der deutschen Schule" die genuin nationalsozialistischen Themen, die in der Volksschule nun auch obligatorisch zu behandeln waren. Für die meisten Lehrer dürfte das in der Tat echtes Neuland gewesen sein und die Reihentitel boten bei diesen Themen die entsprechende Orientierung.

2 Normierungen: Programmatik und Ansprüche

Programmatische Grundlage und Berufungsinstanz sämtlicher Regelungen auch im Bereich von Schule und Unterricht bildete selbstverständlich Adolf Hitlers „Mein Kampf". Hitlers pädagogische Ansichten lassen sich in wenigen Aussagen zusammenfassen, die letztlich aber die argumentativen Leitlinien für alle Maßnahmen im Erziehungswesen darstellten, waren sie auch noch so allgemein formuliert. Seine Pädagogik lässt sich auf die Kernaussage reduzieren, dass die „gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit des völkischen Staates […] ihre Krönung darin finden" müsse,

27 Zit. n. Ottweiler Schulpolitik, 1985, S. 238.
28 Vgl. ausführlich Link: Publizieren, 2009.
29 Zit. n. Link: Publizieren, 2009, S. 117–118.

„daß sie den Rassesinn und das Rassegefühl instinkt- und verstandesmäßig in Herz und Gehirn der ihr anvertrauten Jugend hineinbrennt. Es soll kein Knabe und kein Mädchen die Schule verlassen, ohne zur letzten Erkenntnis über die Notwendigkeit und das Wesen der Blutreinheit geführt worden zu sein."[30] Die Erziehungsarbeit des völkischen Staates sei „in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlußkraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als letztes die wissenschaftliche Schulung".[31] Auch bei den Mädchen sei „das Hauptgewicht vor allem auf die körperliche Ausbildung zu legen": „Das Ziel der weiblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein."[32]

Seine Pädagogik sei hart, betont Hitler an anderer Stelle, und er wolle „eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend".[33] Diese mitunter als Un-Pädagogik bezeichneten pädagogischen Ansichten bildeten im Einklang mit dem nationalsozialistischen Führer-Gefolgschafts-Prinzip, den ideologisch gepriesenen soldatischen Tugenden einer wehrgeistigen Erziehung und der Blut-und-Boden-Ideologie schließlich auch die Grundlage für die Richtlinien, mit denen die Arbeit der Volksschulen normiert und gesteuert werden sollte.
Am 10.4.1937 erschienen zunächst die reichseinheitlichen „Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschule"[34]; am 15.12.1939 dann unter dem Titel „Erziehung und Unterricht in der Volksschule"[35] die eingangs bereits zitierten Richtlinien für die gesamte Volksschule. Dass die curriculare Neuordnung der Grundschule vorgezogen wurde, hängt mit der beabsichtigten Reform der Höheren Schulen (1938)[36] durch das REM zusammen und stieß bei den zeitgenössischen Volksschullehrern auf Kritik, weil dadurch die Richtlinien einseitig an den Anforderungen der Höheren Schulen orientiert seien.[37] Götz konstatiert bei ihrer Analyse der Genese der Grundschulrichtlinien von 1937 eine „Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität", eine „Gemengelage von Brüchen, Übereinstimmungen, Umgewichtungen, Umdeutungen, Erweiterungen und Weglassungen"[38] gegenüber der Zeit vor 1933. Die Ursache dafür sieht sie in der „Vielheit der Ansprüche"[39], die sie bei der Entstehung der Richtlinien nachweisen konnte und die trotz der Vereinheitlichungstendenzen nicht ganz ausgeräumt wurden. So wundert es nicht, dass die nationalsozialistische Grundschule zwar ideologisch überformt wurde, strukturell aber unverändert blieb und wie die Weimarer Grundschule weiterhin didaktisch z. B. durch das (aufgewertete) Heimatprinzip, den erziehenden Unterricht und den Gesamtunterricht geprägt wurde. Diese Entstehungsgeschichte zeigt, dass auch in der NS-Zeit trotz totalen Anspruchs Schulentwicklung in relativ traditionellen Bahnen

30 Hitler: Mein Kampf, 1943, S. 475–476.
31 Hitler: Mein Kampf, 1943, S. 452.
32 Hitler: Mein Kampf, 1943, S. 460.
33 Hitler, zit. n. Rauschning: Gespräche, 1940, S. 237.
34 Vgl. Fricke-Finkelnburg: Nationalsozialismus, 1989, S. 24–30.
35 Erziehung und Unterricht in der Volksschule [Richtlinien vom 15. Dezember 1939]. Berlin 1940, hier zit. n. Apel/Klöcker: Die Volksschule, 2000, S. 107–142; ebenfalls in Fricke-Finkelnburg: Nationalsozialismus, 1989, S. 31–52. – Ausführlich zu den Richtlinien: Ottweiler: Volksschule, 1979, S. 131–148 (Grundschule) und 148–174 (Volksschule); Götz: Grundschule, 1997, S. 284–298; Keim: Erziehung, 1997, S. 42–47.
36 Vgl. den Beitrag von Kemnitz/Tosch in diesem Band.
37 Vgl. Ottweiler: Schulpolitik, 1985, S. 246.
38 Götz: Grundschule, 1997, S. 361.
39 Götz: Grundschule, 1997, S. 39.

der Schuladministration verlief.[40] Das gilt ebenso für die Volksschulrichtlinien von 1939. Daraus sollte indes nicht geschlossen werden, dass „der Alltag der Schule deshalb in nur geringem Maße politisiert gewesen wäre“[41].
Mit Erscheinen der Volksschulrichtlinien 1939 wurden die Grundschulrichtlinien von 1937 aufgehoben. Für die gesamte Volksschule, die – so eine zeitgenössische Anmerkung – „7 Jahre ohne klare Richtlinien und ohne einen gesicherten Bestand guter Arbeitsbücher arbeiten mußte“[42], lag nunmehr eine verbindliche Orientierung vor. Die Richtlinien umfassten im Original 32 Seiten und waren untergliedert in „Allgemeine Richtlinien“ (S. 9–12) und „Richtlinien für die einzelnen Unterrichtsfächer“ (S. 13–30).[43] Nicht selten wurden die Volksschulrichtlinien von den zeitgenössischen Pädagogen in enger Kontinuität und Fortführung der Weimarer Richtlinien interpretiert. Vor allem in den propagierten Arbeitsformen sahen sie eine reichsministerielle Festschreibung (reform)pädagogischer Errungenschaften.[44] Allerdings hatten sich die Argumentationskontexte und Intentionen verschoben, sie waren nun ausschließlich auf die NS-Ideologie ausgerichtet, so dass man in den Richtlinien heute mit Recht eine „Mischung aus Weimarer Tradition mit spezifisch nationalsozialistischen Elementen“[45] sehen kann:

> „Die Stundentafeln für die Volksschuloberstufe wiesen – wie schon im preußischen Lehrplan von 1922 – deutliche geschlechtsspezifische Differenzen aus, mit der wichtigsten Unterscheidung von Werken als typischem Jungen- und Handarbeit als typischem Mädchenfach, wobei für die Mädchen in der 8. Klasse noch vier Stunden ‚Hauswerk‘ neu hinzukamen. Im Mittelpunkt stand weiterhin das Fach Deutsch mit einem Anteil von durchweg sieben Wochenstunden, die übrigen Fächer behielten in etwa ihren Umfang, ausgenommen das Fach Religion, das statt vier nur noch zwei Stunden, in der 8. Klasse sogar nur noch eine Stunde umfaßte [...]. Die fachspezifischen Lehrziele knüpften teilweise ebenfalls an Weimarer Traditionen an. So, wenn etwa den Kindern im Heimatkundeunterricht Heimaterleben, Heimatliebe und das Bewußtsein vermittelt werden sollte, daß sie in der Heimat ‚verwurzelte Glieder des deutschen Volkes‘ seien [...]; wenn für den Deutschunterricht gefordert wurde, den Kindern ‚Sprache und Dichtung als lebendigen Ausdruck ihres Volkstums zu erschließen, sie mit Ehrfurcht vor deutscher Gestaltungskraft zu erfüllen, ihren Stolz auf deutsche Art wachzurufen‘ [...]; oder für Geschichte, sie ‚mit Ehrfurcht vor unserer großen Vergangenheit und mit dem Glauben an die geschichtliche Sendung und die Zukunft unseres Volkes (zu) erfüllen‘.“[46]

Die allgemeinen Richtlinien betonten – über die eingangs zitierten allgemeinen Zielsetzungen des Volksschulunterrichts hinaus – als Erziehungsziel für die Volksschuloberstufe, dass die Schüler „allmählich über die Sippengemeinschaft hinaus in die große politische Volks- und Wehrgemein-

---

40 Vor dem Hintergrund der Funktionsmechanismen einer modernen Schulbürokratie ist es auch unter den Bedingungen einer totalitären Herrschaft im Prinzip vielmehr recht zügig gelungen, dass bereits nach vier Jahren reichseinheitliche Richtlinien für die Grundschule, nach fünf Jahren eine grundlegende Reform der Höheren Schulen und nach sechs Jahren einheitliche Richtlinien für die gesamte Volksschule erlassen werden konnten. Der totale Anspruch stieß auch hier auf eine komplexe Wirklichkeit, die Entscheidungsprozesse beeinflusste.

41 Tenorth: Rezension, 1998, S. 949.

42 Higelke: Neubau, 1942, S. 17; Kircher, Das zweite Reichslager, 1941, S. 284.

43 Hier zit. n. Apel/Klöcker: Die Volksschule, 2000, S. 107–142.

44 Vgl. Götz: Grundschule, 1997, S. 288; Keim: Erziehung, 1997, S. 46. Vgl. auch Cretius/Spielhagen: Ziele und Wege, 1940: Kircher: Richtlinien, 1940.

45 Keim: Erziehung, 1997, S. 46. – Dass der Einsatz reformpädagogischer Methoden wie z. B. des Gesamtunterrichts laut der fachspezifischen Richtlinien „immer dann erfolgen soll, wenn eines der übergeordneten Prinzipien nationalsozialistischen Unterrichtens wie etwa Rasse, Volk oder Raum zu thematisieren ist“ (Apel/Klöcker: Volksschule, 2000, S. XXXIII), lässt sich anhand der Richtlinien nicht verifizieren.

46 Keim, Erziehung, 1997, S. 43–44. Keim zitiert die Richtlinien nach Fricke-Finkelnburg: Nationalsozialismus, 1989; die verwendeten Zitate dort auf den Seiten 38, 35 und 39; bei Apel/Klöcker: Volksschule, 2000 auf den Seiten 125, 122 und 126.

schaft aller Deutschen hineinwachsen. Dabei sollen sie sich schon mit Stolz bewusst werden, zu dem Teil der Volksgemeinschaft zu gehören, in dem sie später als Schaffende die Verantwortung für das Ganze mit zu tragen haben."[47] Intendiert war eine „Erziehung zum Führervolk"[48]. Es gehe um die „Ausbildung der körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte"[49]. Orientiert ist dies – ideologisch zu erwarten – natürlich nicht am einzelnen Schüler, im Gegenteil: „Die Volksschule hat nicht die Aufgabe, vielerlei Kenntnisse zum Nutzen des Einzelnen zu vermitteln. Sie hat alle Kräfte der Jugend für den Dienst an Volk und Staat zu entwickeln und nutzbar zu machen."[50] Heimat und Volk stehen im Mittelpunkt der Arbeit und der Unterricht der Mädchen sei „in stärkerem Maße auf ihre spätere Aufgabe als Hausfrau und Mutter auszurichten".[51] In „einer lebendigen Schul- und Klassengemeinschaft" gehe es um „Gemeinschaftserziehung – Führerauslese – Führerbildung": „In ihr ist der Lehrer der Führer."[52] Als methodische Wege schlagen die Richtlinien vor: Lockerung der Fächer – Gesamtunterricht – Eigenrecht der Fächer – Einheitliche Unterrichtführung (S. 110); Anschauliche, kinder- und volkstümliche Arbeitsgestaltung (S. 111); kein Zerreden, keine abstrakte Lehre, kein gedächtnismäßiger Drill (S. 112); selbstständige Leistung – verantwortungsvoller Einsatz – Eigentätigkeit – Gruppen- und Einzelarbeit, Übung und planmäßige Wiederholung (S. 112). „Dem natürlichen Drängen der kindlichen Kräfte nach selbsttätiger und selbstständiger Arbeit ist entsprechend den Erfordernissen der einzelnen Wachstumsstufen Rechnung zu tragen." (S. 112)

In diesem Themenspektrum wird die signifikante Gemengelage aus Traditionsbeständen der Volksschulpädagogik und nationalsozialistischer Formierung augenfällig, die auch Merkmal eines Handbuches ist, das bereits wenige Monate nach dem Erscheinen der Richtlinien unter dem Titel „Neubau der Volksschularbeit. Plan, Stoff und Gestaltung nach den Richtlinien des Reichserziehungsministeriums vom 15. Dezember 1939" erschien.[53] Auf immerhin 244 Seiten (3. Auflage 1942: 368 Seiten) wurden den Lehrern hier Interpretationshilfen bei der Arbeit mit den neuen Richtlinien geboten. Eingeleitet durch einen bemerkenswert sachlichen lehrplangeschichtlichen Abriss vom Mittelalter bis zu Gegenwart werden die Reichsrichtlinien von 1939 sogar dezidiert in eine Kontinuität mit der Reformpädagogik gestellt: „Wesentliche und fruchtbare didaktische Erkenntnisse der Reformpädagogik finden auch in den Richtlinien des Reiches ihre organische Eingliederung und ihre fruchtbare Wiederverankerung."[54] Die Richtlinien seien indes aber nicht zu werten als „Ergebnis einer neuen Schulreform, sondern als lebendiger Ausdruck einer völlig neuen völkischen Sicht und Grundhaltung, die [...] vom zielstrebigen Willen eines mächtigen Staates, der Erziehungsstaat ist und sein will, getragen wird"[55]. Neues wird behauptet, mit Kontinuität wird argumentiert.

Ein Abschnitt der Richtlinien ist auch den Schulfeiern gewidmet, auf die sich ja, wie bereits erwähnt, schon ab 1934 zahlreiche Erlasse bezogen. In der Schulfeier trete nämlich „die Eingliederung der Schule in die große Volksgemeinschaft am sinnfälligsten in die [sic!] Erscheinung"; sie

---

47 Richtlinien, zit. n. Apel/Klöcker, Die Volksschule, 2000, S. 109.

48 Kircher: Erziehung zum Führervolk, 1941.

49 Richtlinien, zit. n. Apel/Klöcker, Die Volksschule, 2000, S. 109.

50 Richtlinien, zit. n. Apel/Klöcker, Die Volksschule, 2000, S. 109.

51 Richtlinien, zit. n. Apel/Klöcker, Die Volksschule, 2000, S. 109 und 110.

52 Richtlinien, zit. n. Apel/Klöcker, Die Volksschule, 2000, S. 110.

53 Higelke (Hrsg.): Neubau, 1942.

54 Higelke (Hrsg.): Neubau, 1942, S. 17. – Deutlich wird hier auch, dass die oben erwähnten personellen ‚Säuberungen' an den bekannten Reformschulen politisch und nicht pädagogisch motiviert waren. Die Nationalsozialisten gingen also nicht grundsätzlich gegen die Reformpädagogik vor. Vor allem bei den ländlichen Volksschulen lässt sich eine reformpädagogische Kontinuität belegen.

55 Higelke (Hrsg.): Neubau, 1942, S. 6.

sollten „den Höhepunkt im Gemeinschaftsleben der Schule" darstellen.[56] Eingliederung in die formierte Volksgemeinschaft bedeutete im Umkehrschluss zugleich auch Ausgrenzung. Nationalsozialistische Schulfeiern waren in ihrer pseudo-religiösen Anlage somit „ein Ort, an dem die rassistische Grundtendenz des NS-Regimes einen sichtbaren Ausdruck fand und sich den jungen Menschen entsprechend einprägen konnte"[57]. Wenn dann bei einer Schulabschlussfeier für die 8. Volksschulklasse im Jahr 1936 auf einem Spruchband zu lesen war: „Wir sind geboren, um für Deutschland zu sterben"[58], dann brachte dies das Ziel der Formierung der Schule und die Erfüllung von Hitlers pädagogischen Ansichten wohl am sinnfälligsten zum Ausdruck.

3 Institutionelle Veränderungen

Zwar wurde die Volksschule in ihrer Struktur während der NS-Zeit nicht verändert,[59] doch gab es auch institutionelle Reformen, die sich unmittelbar auf die Arbeit der Volksschulen auswirkten. Dies waren das Reichsschulpflichtgesetz (1938), die Reform der Volksschullehrerbildung (1941), die Einführung der Hauptschule (1941) und nicht zuletzt die Verdrängung der jüdischen Schüler aus den Schulen.

Das Reichsschulpflichtgesetz vom 6.7.1938 legte reichseinheitlich eine achtjährige Schulpflicht, beginnend mit dem sechsten Lebensjahr fest und bestätigte damit im Prinzip die Regelungen der Weimarer Reichsverfassung (Art. 145), die allerdings von einigen Ländern nicht realisiert worden waren.[60] Bayern und Württemberg hatten die achtjährige Schulpflicht nur teilweise eingeführt; in Schleswig-Holstein und Hamburg gab es neun Pflichtschuljahre. Dieses Gesetz wirkte sich indes mehr auf die Berufsschulen, als auf die Volksschulen aus. Zuvor waren am 4.3.1936 per Erlass bereits die noch bestehenden privaten Vorschulen und Vorschulklassen (vor allem an höheren Mädchenschulen in konfessioneller Trägerschaft bestehend) aufgelöst worden und die öffentliche vierjährige Grundschule war damit „die konkurrenzlose Pflichtschule für die gesamte Altersgruppe"[61] geworden. Einen ebenfalls nur mittelbaren Einfluss auf die Volksschule hatte die Aufwertung der Hilfsschule, die auch mit dem Reichsschulpflichtgesetz verbunden war. Denn unter der Devise ‚Entlastung der Volksschule' und vor dem Hintergrund des

56 Richtlinien, zit. n. Apel/Klöcker, Die Volksschule, 2000, S. 110. – Zur Gestaltung nationalsozialistischer Schulfeiern vgl. mit zahlreichen Beispielen: Link: Reformpädagogik, 1999, S. 230–240. – Feiern im nationalsozialistischen Jahreslauf waren (nach: Zentner/Bedürftig, Lexikon, 1993, S. 174): 30. Januar: Tag der Machtergreifung; 24. Februar: Parteifeiertag zur Erinnerung an die Verkündigung des Parteiprogramms 1920; März: Am Sonntag Reminicere Heldengedenktag in Umdeutung des Volkstrauertages, seit 1939 immer am 16. März zur Erinnerung an die Wiedereinführung der allg. Wehrpflicht 1935; März: Am letzten Sonntag des Monats „Verpflichtung der Jugend" (Aufnahme der 14-jährigen in HJ und BDM); 20. April: Führergeburtstag; 1. Mai: Maifeiertag: „Tag der nat. Arbeit" später „Nat. Feiertag des deutschen Volkes"; Mai: Muttertag, seit 1933 auf den 2., von 1938 an auf den 3. Sonntag im Monat festgelegt; 21. Juni: Sommersonnenwende; September: In der ersten Monatshälfte Reichsparteitag in Nürnberg; Oktober: am Monatsanfang Erntedanktag; 9. November: Gedenktag für die 16 „Blutzeugen der Bewegung" des Hitler-Putsches 1923, höchster nationalsozialistischer Feiertag; 21. Dezember: Wintersonnenwende.

57 Keim: Erziehung, 1997, S. 53. – Vgl. zu den Ästhetisierungsstrategien auch Herrmann/Nassen (Hrsg.): Formative Ästhetik, 1994.

58 Zit. n. Keim: Erziehung, 1997, S. 54.

59 Vom NSLB u. a. in die Öffentlichkeit gebrachte Vorschläge zur Einführung einer Einheitsschule stießen insgesamt nicht auf positive Resonanz, da die Einheitsschule zu sehr als sozialistisch-marxistische bzw. sozialdemokratische Modellschule galt; vgl. Ottweiler: Schulpolitik, 1985, S. 239; Siekmeier: Schul-Aufbau, 1934.

60 Vgl. Zymek: Schulen, 1989, S. 195; Ottweiler: Volksschule, 1979, S. 94–96.

61 Zymek: Schulen, 1989, S. 194.

Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14.7.1933 wurde aus ‚volksbiologischen' Gründen die Selektion der Hilfsschüler nun auch reichseinheitlich geregelt.[62]
Während der Weimarer Zeit hatte die Volksschullehrerbildung einen Professionalisierungsschub erfahren und war zu einer akademischen Ausbildung geworden. Waren die Volksschullehrer zuvor in der Regel nach der Volks- bzw. Mittelschule an Präparandenanstalten und Lehrerseminaren überwiegend methodisch-handwerklich ausgebildet worden, so führte Preußen im Jahr 1926 mit den Pädagogischen Akademien[63] eine akademische Lehrerbildung ein. In Thüringen, Sachsen, Hessen, Hamburg, Mecklenburg-Schwerin und Braunschweig wurde die Volksschullehrerbildung gar an die Universitäten resp. die Technischen Hochschulen angegliedert. Eingangsvoraussetzung war nun das Abitur. Lediglich Bayern und Württemberg hielten an der alten seminaristischen Ausbildung fest.
Rust benannte die preußischen Pädagogischen Akademien 1933 in Hochschulen für Lehrerbildung (HfL) um. Sie wurden in ländliche Regionen verlegt bzw. dort neugegründet, um ganz im Sinne der Blut-und-Boden-Ideologie einen neuen Typus des Volkslehrers zu schaffen. Das Abitur blieb weiterhin Zugangsvoraussetzung und das Studium dauerte ebenfalls weiterhin zwei Jahre. Neue Lehrgebiete wie Volkskunde, Wehrgeographie, Grenzlandkunde und Rassenkunde wurden eingeführt, um eine Lehrerpersönlichkeit zu schaffen, die – „wurzelnd in der nationalsozialistischen Weltanschauung" – eine ideologiekonforme Erziehung der Schüler in der Volksschule garantiere. In Parteikreisen stieß diese nach wie vor hochschulorientierte Volksschullehrerbildung dennoch auf Kritik. Im Ausnahmezustand des Krieges und mit dem Argument des seit Ende der 1930er Jahre zunehmenden Lehrermangels wurden die Hochschulen für Lehrerbildung schließlich auf Betreiben der Parteikanzlei im Jahr 1941 abgeschafft bzw. zu Lehrerbildungsanstalten (LBA) umgewandelt.[64] An den LBA wurden Absolventen der Volksschule in fünf Jahren, solcher der Mittelschule in drei Jahren und Abiturienten in einem Jahr zum Volksschullehrer ausgebildet. Die LBA waren als Internate organisiert und sollten „durch politische Auslese und Kontrolle"[65] sowie durch die Elemente der nationalsozialistischen Formationserziehung auch das Bewusstsein der künftigen Volksschullehrer prägen.[66] Strukturell ähnelten die LBA damit den seiner Zeit abgeschafften Lehrerseminaren. Diese Umstrukturierung der Volksschullehrerbildung stieß u. a. auch auf die Kritik des NSLB, der aus berufsständischen Gründen daran interessiert war, eine akademische Volksschullehrerbildung zu erhalten. Gleichwohl unterstützte der NSLB nach erfolgloser interner Kritik die primär politische Zielsetzung der umstrukturierten Volksschullehrerbildung öffentlich. Die Lehrerbildung habe, so formulierte es der auch für Lehrerbildung zuständige Reichsfachschaftsleiter der Fachschaft Volksschulen im NSLB Wilhelm Kircher „einen klaren politischen Auftrag: ihre Menschenformung durch Gemeinschaftsleben, Unterricht und berufspraktische Erprobung muß einen Lehrertypus erstellen, ‚der in allem Denken und Handeln in seinem Volke wurzelt und der Geschichte und dem Schicksal seines Volkes ganz und unabtrennlich zu innerst verpflichtet ist'

62 Vgl. Ottweiler: Volksschule, 1979, S. 114–117; vgl. auch den Beitrag von Kremer in diesem Band.

63 Vgl. Hesse: Professoren, 1995; Müller-Rolli: Lehrer, 1989; Sandfuchs: Universitäre Lehrerbildung, 1978; Sandfuchs: Geschichte, 2004; Scholtz: Lehrerbildungsanstalten, 1983.

64 Ottweiler: Schulpolitik, 1985, S. 241; vgl. Ottweiler: Volksschule, 1979, S. 199–265; Schmidt-Bodenstedt: Lehrerbildung, 1942; Baeumler: Lehrerbildung, 1942; Kircher: Lehrerbildung, 1941. – Vgl. auch die Ergebnisse der Analyse der Zeitschrift „Die deutsche Schule" von Hoffman-Ocon, der nachweisen konnte, dass die Publikationsstrategie dieser Zeitschrift inhaltlich sehr eng auf die Curricula der ideologisierten Volksschullehrerbildung an den HfL abgestimmt war (Hoffman-Ocon: Die deutsche Schule, 2009).

65 Zymek: Schulen, 1989, S. 203.

66 Vgl. Beitrag Kollmeier in diesem Band.

(Frick)".[67] Zeitgenössisch bestätigt dies die von Scholtz vertretene These, dass man die LBA nicht in erster Linie unter dem Aspekt der Deprofessionalisierung betrachten sollte (wiewohl auch dieser Aspekt eine entscheidende Rolle spielte), sondern vielmehr „als Mittel zur frühzeitigen politischen Sozialisation und Mobilisierung von Jugendlichen"[68]. Die Reform der Volksschullehrerbildung ist damit auch ein Zeichen für den Versuch der Parteileitung, im Ausnahmezustand des Krieges das Schulwesen „in größere Abhängigkeit von der Partei zu bringen und auf Kaderrekrutierung statt auf Qualifizierung hin zu orientieren"[69]
Dies gilt im übertragenen Sinne auch für die dritte institutionelle Veränderung, die auf die Volksschule Einfluss hatte: die Einführung der Hauptschule als schulgeldfreie Pflichtausleseschule zum Schuljahr 1941/42. Sie erfolgte per Führerbefehl und orientierte sich an der Hauptschule in Österreich.[70] Die Hauptschule baute auf die Grundschule auf, umfasste wie die Volksschuloberstufe 4 Jahre und sollte die Mittelschule ersetzen. Das Ausleseverfahren erfolgte unabhängig vom Willen der Eltern. Die Volksschullehrer waren nun verpflichtet, in Zusammenarbeit mit den Kreisleitern der NSDAP die Schüler zu selektieren, die aufgrund ihrer charakterlichen Haltung, ihrer körperlichen Eignung und ihrer geistigen Leistungsfähigkeit für den Besuch einer Hauptschule geeignet waren. Damit sollten Begabungsreserven vor allem im ländlichen Raum mit wenigen weiterführenden Schulen mobilisiert werden, um den Schülern „Aufstiegschancen bis in den Hochschulbereich hinein zu eröffnen, sie somit an die Partei zu binden und dieser loyale mittlere Führungskader zuzuführen"[71]. In den Kreisen der Volksschullehrer fürchtete man, dass die Volksschule damit zu einer Restschule und der gemeinsamen Erziehung aller Schüler – die Volksschule sollte ja laut Richtlinien von 1939 „Erziehungsstätte des deutschen Volkes" sein – ein Ende bereitet werde. Reichserziehungsministerium und Parteileitung erhofften von der Hauptschule hingegen „eine funktionelle Entlastung der Volksschule"[72].
Sollte nach den Planungen des Reichserziehungsministeriums etwa ein Drittel der Schüler eines jeden vierten Jahrganges der Volksschule zur Hauptschule überwechseln, so wechselten tatsächlich im Jahr 1942 kann mehr als 6% der Schüler von der Volksschule in die Hauptschule.[73] Auch durch die Einwirkungen des Krieges blieb die Hauptschule letztlich eine „schulpolitische Ruine"[74]. Insgesamt waren „Zentralisierung, Vereinheitlichung, Kontrolle" sowie Funktionalisierung didaktisch-methodischer Arrangements „bestimmende Elemente nationalsozialistischer Schulpolitik", „um Schule und Unterricht möglichst engmaschig an das nationalsozialistische Gedankengut anzubinden".[75]
Hintergrund dieser bildungspolitischen Entscheidung, die in das erste Jahr der dritten Phase der NS-Schul- und Erziehungspolitik (1941–1945) – von Scholtz als ‚Machtausweitung und innerer Zerfall' charakterisiert[76] – fiel, waren auch öffentliche Klagen von Wirtschaft und Armee über die mangelhaften Leistungen der Volksschulabsolventen.[77] Immerhin erreichten

67 Kircher: Zur neuen Lehrerbildung, 1942, S. 5. Vgl. auch Link: Reformpädagogik, 1999, S. 382 ff.
68 Scholtz: Lehrerbildungsanstalten, 1983, S. 697.
69 Keim: Erziehung, 1997, S. 34–35.
70 Vgl. Ottweiler: Volksschule, 1979, S. 100–113.
71 Keim: Erziehung, 1997, S. 40.
72 Ottweiler: Schulpolitik, 1985, S. 241; vgl. Kircher: Volksschule und Hauptschule, 1941; Benze: Aufbau, 1943.
73 Ottweiler: Schulpolitik, 1985, S. 242.
74 Ottweiler: Schulpolitik, 1985, S. 250.
75 Ottweiler: Schulpolitik, 1985, S. 249.
76 Scholtz: Erziehung, 1985, S. 54–55.
77 Die Klagen, die vor allem aus Wirtschaftskreisen, aber auch von Armee und Reichsarbeitsdient (RAD) kamen, manifestierten sich u.a. in Eingaben ans REM, die anhand beigefügter Aufnahmetests den schlechten Leistungsstand

40 % der Volksschüler die Klasse 8 nicht und damit auch nicht den Volksschulabschluss.[78] Die Ursache dafür sah man nicht zuletzt in der stetig zunehmenden Beanspruchung der Schüler und Lehrer durch die Aktivitäten der HJ und der Partei. Der Krieg schließlich verschärfte die Situation noch einmal.[79] So stellte der NSLB die Jahresarbeit der Fachschaft Volksschulen im Jahr 1941 auch nicht ohne Grund unter das Thema „Leistungssteigerung der Volksschule".[80] Was von schulpraktischer Seite zur Leistungssteigerung in diesen Zusammenhängen vorgeschlagen wurde, liest sich – bildungshistorisch höchst interessant – beinahe wie ein Kompendium reformpädagogischer Methodik und Didaktik: Es wird vorgeschlagen, „die Parzellenwirtschaft des gefächerten Unterrichts ab[zu]lösen"[81], damit schulpädagogisch erreicht werde,

> „was Peter Petersen die Pädagogisierung des Unterrichts nennt, die Wendung vom erteilten Unterricht zum gestalteten Unterrichtsleben. Das bedeutet nichts anderes, als daß der Lehrer als bloßer Dozent von Wissen aufhört zu sein: er wird zum Organisator kindlicher Schaffenskraft, er schafft reale Situationen, Begegnungen mit dem fordernden Leben, er organisiert einen ‚Sozialismus der Lerngemeinschaft', sofern er den starren Klassenblock auflöst, Gruppenarbeit und Einzelaufträge organisch in die Gesamtleistung der Klasse einbaut. Er kennt auch die Grenzen: seine erziehende Kraft verliert jeder Unterricht, wenn das Erlebnismoment ins Uferlose gesteigert wird."[82] Als Pädagoge müssen man auch darum bemüht sein, „im kindlichen Lebensraum ein Stück Naturpark zu erhalten"[83]. „Wo Härte und Freude im geschilderten Sinne geschwisterlich vereint sind, entwickelt sich die Atmosphäre des Vertrauens, das seelische Klima des Leistungsanstiegs […]. In diesem Klima kann jedes Kind den ihm durch seine Erbart vorgegebenen Leistungsraum bis an seine Grenzen füllen. Die Pädagogik des Vertrauens, wenn sie verwirklicht ist, wird eine Revolutionierung des Schülerlebens und der Schullebens bedeuten! Nicht mehr das Katheder ist dann das Symbol der Schule, sondern die Lerngemeinschaft."[84]

Derjenige, der dies formulierte, war der Reichsfachschaftsleiter der Fachschaft Volksschulen im NSLB Wilhelm Kircher selbst, der während der Weimarer Republik als international bekannter Landschulreformer und Schulfunkpionier u. a. im Weltbund für Erneuerung der Erziehung stark engagiert war, selbst eine ländliche Reformschule leitete, ab 1934 eine steile, bis dahin unerwartete Karriere im NSLB machte und ab 1941 zu den Spitzenfunktionären dieses Verbandes zählte. Diese schulpraktischen Hinweise deuten bereits darauf hin, dass der Volksschulunterricht im Nationalsozialismus nicht zu vorschnell als niveaulos und stumpfsinnig charakterisiert werden sollte.
Eine weitere institutionelle Veränderung, die auch auf die Volksschule zurückwirkte, war die schrittweise Ausgrenzung bis hin zur völligen Verdrängung jüdischer Schüler auch aus den

besonders in Rechtschreibung und Rechnen verdeutlichen wollten. Vgl. z. B. die Zusammenstellung ‚schlechter' Schülerleistungen durch den RAD vom Januar/März 1939 in: BA R 49.01 Nr. 3228/34, Bl. 281 ff. – Auch der NSLB hatte sich zu diesem Zeitpunkt bereits in die Diskussion eingeschaltet. So wurde in einer umfangreichen Denkschrift zum Rückgang der Schülerleistungen 1938 festgestellt, „daß das Bildungsniveau nicht mehr dem Stand vor 1933 entspricht". Verantwortlich gemacht für den Leistungsrückgang werden u. a. die zunehmenden schulfremden Aufgaben der Schüler, die Verkürzung der Unterrichtszeit und die HJ (BA NS 12/1495: Gedanken um die deutsche Schule der Gegenwart. Denkschrift des Nationalsozialistischen Lehrerbundes in 3 Teilen; der dritte Teil ist in Auszügen abgedruckt in Nixdorf: Politisierung, 1988, S. 275–277; vgl. auch Ottweiler: Volksschule, 1979, S. 128–130).

78 Vgl. Ottweiler: Schulpolitik, 1985, S. 241.

79 Vgl. Beitrag Kollmeier in diesem Band.

80 Vgl. die Dokumentation einer Tagung mit Vertretern aus „Wissenschaft, Wirtschaft, Wehrmacht und Schulpraxis", den der Reichsfachschaftsleiter herausgab: Kircher: Vom Leistungsauftrag, 1942; zu den Herausforderungen der Volksschule durch die Einführung der Hauptschule vgl. bes. ebd., S. 19 ff.; Kircher: Volksschule als Leistungsschule, 1941.

81 Kircher: Der nationalsozialistische Leistungsauftrag, 1942, S. 25.

82 Kircher: Das Oldenburger Manifest, 1942, S. 35.

83 Kircher: Der nationalsozialistische Leistungsauftrag, 1942, S. 18.

84 Kircher: Der nationalsozialistische Leistungsauftrag, 1942, S. 16.

öffentlichen Volksschulen und damit der Zwang zum Ausbau des jüdischen Bildungswesens, das in Deutschland in Grundzügen zwar bereits vor 1933 bestand und bis dahin ein alternatives Angebot darstellte, nun aber durch die Ausgrenzung Zwangscharakter erhielt. Besuchten im Jahr 1931 noch rund 29.000 jüdische Schüler die öffentliche Volksschule waren es im Jahr 1938 nur noch rund 10.000.[85] Bereits 1936 besuchte schon mehr als die Hälfte aller schulpflichtigen jüdischen Kinder eine jüdische, d. h. private Volksschule.[86] Die Ausgrenzung auf der Grundlage der Nürnberger Gesetze radikalisierte sich nach den Novemberpogromen 1938. Mit der perfiden Begründung, dass es „nach der ruchlosen Mordtat von Paris […] keinem deutschen Lehrer und keiner deutschen Lehrerin mehr zugemutet werden" könne, „an jüdische Schüler Unterricht zu erteilen" und es „für deutsche Schüler und Schülerinnen unerträglich" sei, „mit Juden in einem Klassenraum zu sitzen", ordnete der Reichserziehungsminister am 15. November 1938 per Erlass an: „Juden ist der Besuch deutscher Schulen nicht gestattet. Sie dürfen nur jüdische Schulen besuchen. Soweit es noch nicht geschehen sein sollte, sind alle zur Zeit eine deutsche Schule besuchenden jüdischen Schüler und Schülerinnen sofort zu entlassen."[87] Vor dem Hintergrund der Deportationen wurde 1942 schließlich jede Beschulung jüdischer Kinder verboten. Überlieferte Quellen aus diesen jüdischen Schulen – etwa aus den jüdischen Landschulheimen Caputh, Herrlingen und Coburg oder der Berliner Theodor-Herzl-Schule – berichten von einem weitgehend reformpädagogisch geprägten Schulleben und einem – auch vor dem Hintergrund der Emigration, auf die die Schüler zunehmend vorbereitet wurden, von ihnen als sehr wichtig angesehenen – sehr persönlich geprägten Lehrer-Schüler-Verhältnis.[88]

4 Blicke in den Unterrichtsalltag: Realitäten

Dass zwischen Programm, Erlassen, Richtlinien und dem schulischen Alltag, d. h. zwischen totalem Anspruch und den Realitäten, Differenzen und Brechungen bestehen, ist eine historische wie aktuelle Trivialität.[89] Inzwischen sind wir über die Schulrealitäten in Volksschulen während der NS-Zeit durch regionalgeschichtliche, schulgeschichtliche oder biographische Studien und Dokumentationen relativ gut informiert.[90] Diese Studien nutzen als Quellen

85 Ottweiler: Volksschule, 1979, S. 45–46. Vgl. zum Gesamtkontext Röcher: Die jüdische Schule, 1992; Keim: Erziehung. 1997, S. 220–263; vgl. auch den Beitrag von Kemnitz/Tosch in diesem Band.

86 Zymek: Schulen, 1989, S. 200.

87 „Schulunterricht an Juden" vom 15. November 1938, zit. n. Fricke-Finkelnburg: Nationalsozialismus, 1989, S. 271.

88 Vgl. Keim: Erziehung, 1997, S. 237–247.

89 Vgl. Keim: Erziehung, 1997, S. 48; vgl. Breyvogel/Lohmann: Schulalltag, 1981; Schonig: Krisenerfahrung, 1994.

90 Für Berlin: AG Pädagogisches Museum (Hrsg.): Heil Hitler, 1983; Schonig: Lehrerinnen, 1991; Radde u. a.: Schulreform, 1993; Schonig: Krisenerfahrung, 1994; für Hamburg Lehberger/de Lorent (Hrsg.): Die Fahne hoch, 1986; Schmidt: Hamburger Schulen, 2010; für Bremen Wissmann: Schulzeit, 1993; Schulgeschichtliche Sammlung: Am Roland, 2002; für Göttingen Michael: Schule, 1994; für Marburg Schmitt: Umsonst, 1985; für Frankfurt/M. Schäfer: Schulen, 1994; Ortmeyer: Schulzeit, 1996; für Köln Trapp: Kölner Schulen, 1994; für Oldenburg Schirmer: Volksschullehrer, 1995; für Karlsruhe Spanger: Aus der Schulstube, 2002; für Westfalen Althoff u. a.: Auch du, 2003; für Bayern Schäffer: Ein Volk, 2001; Rotte: Schulwirklichkeit, 2000; für das Saarland Schiffler (Hrsg.): ABC und Hakenkreuz, 2002; für den Rheingau Hell: Volksschulen, 2001; für weitere ländliche Schulen Link: Reformpädagogik, 1999; Link: Landschulen, 1994; Link: Ländliche Reformschulen 2002; Döpp: Jenaplan-Pädagogik, 2003; Köhler: Harsum, 1985; Amlung: Reichwein, 1991; Hohmann: Dienstbares Begleiten, 2007; für jüdische Schulen: Röcher: Die jüdische Schule, 1992; Ortmeyer (Hrsg.): Berichte, 1995; Feidel-Mertz/Paetz: Landschulheim Caputh, 2008; Miller-Kipp: Zwischen Kaiserbild, 2010; aus biographischer Perspektive Böhme/Hamann: Schulalltag, 2001. Vgl. zu Unterrichtsfächern auch Dithmar, Schule und Unterricht, 1989; zu Fibeln Teistler (Hrsg.): Lesen lernen, 2006. Weitere Quellen auch in Flessau: Schule, 1976; Platner (Hrsg.): Schule, 1983; Rossmeissl: Ganz Deutschland, 1985.

neben amtlichen Dokumenten wie Erlassen und Richtlinien vor allem Quellen, die aus dem historischen Schulalltag selbst stammen: z. B. Schulchroniken, Konferenzprotokolle, Lehrberichte, Lehrbücher, Schülerarbeiten, Zeitzeugenberichte, Fotographien. Vor diesem Hintergrund lässt sich daher auch die Frage nach dem Verhältnis von Anspruch und Alltag für die Volksschulen im Nationalsozialismus untersuchen.

> „Ich kann mich erinnern, dass ich Hitlers Lebenslauf nicht gut gelernt hatte. Mit ausgestreckten Händen, Handflächen nach oben, musste ich mich vor den Lehrer an das Lehrerpult stellen. Er hatte einen Stock in der Hand, und ich begann meine Litanei: ‚Unser Führer Adolf Hitler wurde am 20. April 1889 in Braunau am Inn geboren ...' Wenn beim nächsten Satz eine falsche Angabe kam, schlug er sofort mit dem Rohrstock über die Fingerspitzen. An der Schule herrschte eine strenge Disziplin, nicht nur in Form der Prügelstrafe. Wenn der Lehrer das Klassenzimmer betrat, mussten wir in richtig militärischer Form aufstehen, und es musste genau gemeldet werden, wieviel Schüler anwesend waren, wieviel fehlten und warum. Dann wurde mit dem Hitlergruß gegrüßt, der Lehrer befahl ‚Setzen!', was wir alle geschlossen taten, und meistens war es dann mucksmäuschenstill. Alle Schüler fühlten sich wegen der Prügelstrafe und der Angst vor dem Lehrer sehr terrorisiert."[91]

Diese Erinnerung eines Berliner Schülers kennzeichnet vielleicht die gängige Vorstellung von Unterrichtsalltag im Nationalsozialismus. NS-Spezifische Merkmale in diesem Bericht sind zweifellos die Hinweise auf militärische Formen und den Hitlergruß. Andere Erinnerungen berichten von Fahnenappellen am Morgen, Aufmärschen und nationalsozialistischen Feierstunden.[92] Stumpfsinnige Prügelpädagogik gab es indes vor 1933 schon und auch nach 1945 noch. Das ist kein Spezifikum der NS-Zeit, selbst wenn es noch so nahtlos zur Programmatik passt. Auch während der NS-Zeit war Unterricht aber facettenreicher. Es verkürzt die historischen Realitäten, wenn behauptet wird, dass „NS-Ideologeme und -Losungen durch ständiges Wiederholen und Auswendiglernen bis hin zur schließlichen Verinnerlichung eingehämmert"[93] wurden. Wolfgang Keim ist daher zuzustimmen, wenn er darauf hinweist, dass man sich davor hüten müsse, „nazistische Ausrichtung des Unterrichts von vornherein mit Anspruchs- und Niveaulosigkeit zu identifizieren"[94]. Dies zeigen die folgenden, exemplarisch ausgewählten Beispiele. Dass diese Beispiele alles andere als singulär sind, darauf deutet auch ein Versuchsschulerlass aus dem Jahr 1937 hin, der unzweifelhaft auf eine didaktische und methodische Vielgestaltigkeit Bezug nimmt und damit indirekt auch für eine Kontinuität der Volksschulentwicklung steht.[95] Selbst die Volksschulrichtlinien von 1939 gaben ja explizite Hinweise auf didaktische und methodische Verfahren, die als modern und (reformpädagogisch) erprobt galten. Die Beispiele stammen aus einer Großstadt (Berlin), aus einer mittleren Universitätsstadt (Marburg) und aus ländlichen Volksschulen, die allein schon wegen ihrer zahlenmäßigen Verbreitung am besten dokumentiert sind.

Werfen wir aber zunächst einen Blick in Volksschullehrbücher, die während der NS-Zeit verwendet wurden. Die folgenden Abbildungen stammen aus einem Rechenbuch für das erste Schuljahr der Volksschule und aus einer Fibel.

---

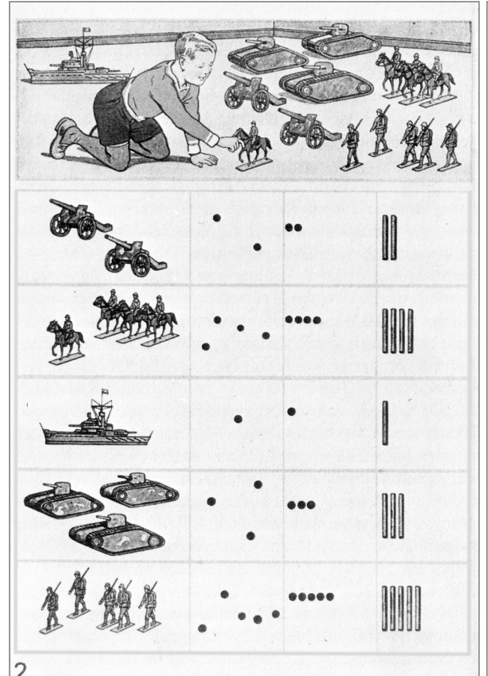
91 Zit. n. AG Pädagogisches Museum (Hrsg.): Heil Hitler, 1983, S. 82.

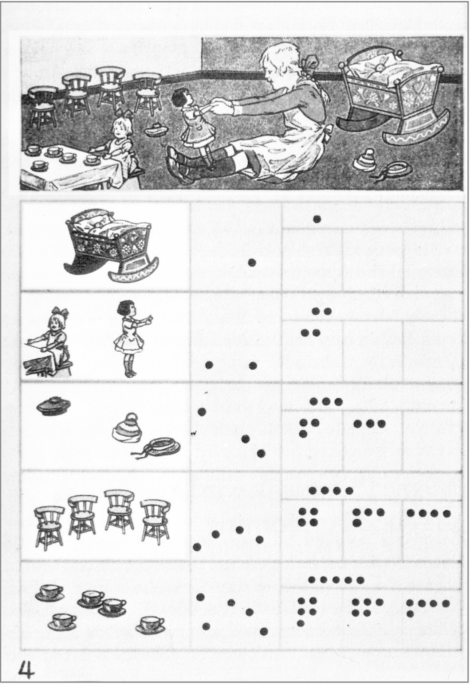
92 Vgl. z. B die zahlreichen Zeitzeugenberichte in AG Pädagogisches Museum (Hrsg.): Heil Hitler, 1983, u. a. S. 87; Böhme/Hamann: Schulalltag, 2001.

93 Amlung: Reichwein, 1991, S. 332.

94 Keim: Erziehung, 1997, S. 51.

95 Volksschulen als Versuchsschulen, in Apel/Klöcker: Volksschule, 2000, S. 146; zum Kontext des Erlasses vgl. Link: Ländliche Reformschulen, 2002.





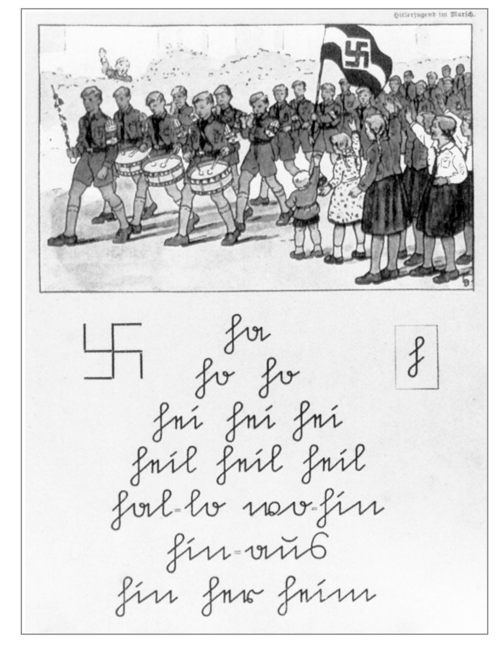


Abb. 1 bis 3: Rechenbuch für das 1. Schuljahr und Fibel „Deutsche Jugend“[96]

Im siebten und achten Schuljahr wurden den Schülern unter der Überschrift „Die Erbkranken belasten und gefährden ein Volk“ im Rechenunterricht u. a. folgende Aufgaben gestellt:

6. Auf Kosten der Bezirks- und Landesfürsorgeverbände waren 1936 untergebracht: in Anstalten für Geisteskranke usw.: 209032; in Blinden-, Taubstummen- und Krüppelanstalten: 37628. Die Zahl der Verpflegungstage 1936 für beide betrug 60530575. a) Berechne die Gesamtzahl der Geisteskranken, der Blinden, Taubstummen und Krüppel! b) Nimm die täglichen Lebenshaltungskosten mit 4,50 RM an! Wie hoch ist dann die Jahresausgabe der Bezirks- und Landesfürsorgeverbände? […] Rechne die gewaltige Summe der Jahresausgabe für Bezirks- und Landesfürsorge-

96 Rechenbuch für das 1. Schuljahr, Leipzig, Hirt-Verlag 1937, hier zit. n.: AG Pädagogisches Museum (Hrsg.): Heil Hitler, 1983, S. 119; Deutsche Jugend. Eine deutsche Heimatfibel für Stadt und Land. 2. Auflage, Gießen 1935, hier zit. n.: Schiffler (Hrsg.): ABC und Hakenkreuz, 2002, S. 8, Bildüberschrift im Original: „Hitlerjugend im Marsch“.

verbände (S. 52 Nr. 6b) in Tagelöhne und Tagewerke um: a) Wieviel Tagelöhne zu 3,20 RM (4,10 RM)? b) Wieviel Arbeiter mit 300 Tagewerken im Jahr und 3,50 RM Tagelohn könnte ein Unternehmer für diese Summe beschäftigen?[97]

Eine detaillierte Analyse der illustrierten Schulbuchseiten und der zitierten Rechenaufgaben kann und muss an dieser Stelle nicht erfolgen, denn die Botschaft der Quellen liegt klar auf der Hand: Bereits bei den allerersten Rechenübungen wurden die Schüler mit den NS-spezifischen Rollenverständnissen und deren Attributen konfrontiert. Und wenn das siebte oder achte Schuljahr die Kosten für die „Erbkranken" sowie den Einsatz dieser „gewaltige[n] Summe" für gesunde Arbeiter berechnen sollte, dann ist der rassistische Hintergrund der Aufgabenstellung offensichtlich. Die hier zu Tage tretende Gleichzeitigkeit[98] von Ideologisierung bzw. Politisierung der Themen und für den Rechenunterricht traditioneller Aufgabenstellungen und Anforderungen ist z. B. auch für Deutschbücher charakteristisch. Ein „Deutschkundliches Arbeitsbuch" konfrontiert z. B. die Schüler der Volksschuloberstufe mit folgenden Wortfeldübungen zum Begriff „dienen": „Soldat – Vaterland; Beamter – Staat; Angestellter – Geschäft; Dienstmädchen – Herrschaft; Knecht – Bauer; Pfarrer – Gemeinde; Wehrsport – Ertüchtigung; Heide – Götze; Bücher – Belehrung; Konzerte – Unterhaltung; Sprache – Verständigung; Wanderungen – Gesundheit" [Aufgabenstellung:] a) Der Soldat dient seinem Vaterlande. Der Beamte … b) Wem dienst du jetzt? Wem wirst du einmal dienen?"[99]
Leider liegen bislang keine Quellen vor, die uns verdeutlichen könnten, wie einzelne Schüler mit diesen Materialien gearbeitet haben und welche Wirkungen solche Aufgabenstellungen hatten. Interessanter Weise erinnern sich Zeitzeugen an solche eindeutigen Ideologisierungen mitunter überhaupt nicht, was die historischen Realitäten konterkariert und zugleich die Frage nach den langfristigen Effekten ganz besonders stellt.[100]
Bücher für die Hand des Lehrers zeigen methodisch, wie das Denken der Schüler durch Suggestivfragen eindeutig gesteuert werden sollte – ob dies auch gelang, ist freilich offen. Ein Handbuch zur „Rassenpolitischen Unterrichtspraxis" schlägt im Abschnitt zum Biologieunterricht in der Volksschuloberstufe den Lehrern vor, mit Hilfe von Dias zu arbeiten, um den Schülern die „rassische Besonderheit und Kraft Deutschlands" zu vermitteln:

97 Rechenbuch für Volksschulen. Heft VII. Siebtes und achtes Schuljahr. Von Franz Siegfriede Hermann Schroedel Vlg., Halle a. d. Saale; hier zit. n.: AG Pädagogisches Museum (Hrsg.): Heil Hitler, 1983, S. 111.

98 Ein Berliner Junglehrer formuliert in seinen Erinnerungen diese Gleichzeitigkeit explizit: „Daß an dieser Schule Zucht und Ordnung herrschten, das wollte mir der Rektor beibringen. Moderne Richtungen wurden abgebogen, waren als Schund, unzeitgemäß, nicht nationalsozialistisch oder rassisch nicht einwandfrei verrufen. Von oben wurde detailliert angeordnet, was durchgeführt, was gearbeitet werden mußte. Die Techniken und Lernschritte waren natürlich die gleichen geblieben: im ersten Jahr Schreiben und Lesen, im zweiten Rechnen bis 100, im dritten Schuljahr bis 1000 und so weiter. In Biologie mußte Rassenkunde unterrichtet wer-den, in Erdkunde Geopolitik, die Deutschaufsätze und Diktate waren inhaltlich auf nationalsozialistisches Gedankengut festgelegt. […] Nach dem üblichen Heil-Hitler-Gruß lief die Stunde bei mir nach der damals typischen Dreiteilung weiter, genauso wie vor 1933." Zit. n. AG Pädagogisches Museum (Hrsg.): Heil Hitler, 1983, S. 94–95.

99 Paul Garz, Otto Hartmann: Deutschkundliches Arbeitsbuch für die Volksschule. Ausgabe L, Heft 2, 5.-8. Schuljahr, Frankfurt am Main 1937, S. 17, hier zit. n. Platner (Hrsg.): Schule, 1983, S. 204.– Garz und Hartmann waren bereits in der Weimarer Republik bekannte und reformpädagogisch orientierte Methodiker.

100 So konnte ich in Interviews mit ehemaligen Volksschülern aus der NS-Zeit (Link: Reformpädagogik, 1999) feststellen, dass sie zunächst einmal behaupteten, dass politische Themen bzw. Ideologie im Unterricht keine Rolle spielten. Erst die Konfrontation mit Fibeln, Rechenbüchern (wie oben abgebildet) oder Fotographien machte ihnen dann deutlich, dass ihre Erinnerung sie täuschte und sie doch ideologiegefärbt unterrichtet worden waren. Über Wirksamkeit oder Qualität von Unterricht sagt dies indes wenig aus; eher etwas über den Quellenwert von Zeitzeugenaussagen.

„Die Kinder sehen ein niederdeutsches Bauernhaus. Das folgende Bild zeigt Ihnen die Behausung polnischer Bauern. Ein deutscher Bauer mäht mit der Maschine Getreide. Ein lettländischer Bauer ritzt den Boden mit seinem primitiven Pfluge. Neben den nordisch geformten Offizier, Ingenieur und Leistungsmenschen stellen wir den Untermenschentyp des bolschewistischen ‚Arbeiter- und Soldatenrates' […]. Was erzählen uns die beiden Bauernhäuser? Was müssen das wohl für Menschen gewesen sein, welche sie erbaut haben? Welche darin wohnen? Überlegt mal, was wohl eintreten würde, wenn wir die Menschen auswechselten und jeweils in das andere Haus verpflanzten? Was würden Sie wohl tun? Wie würde die Behausung wohl nach einiger Zeit aussehen? Achtet auf die große Kinderzahl vor dem polnischen Bauernhause! […] Denkt an das, was wir über Auslese gelernt haben […] und über Geburtenrückgang […]. Was wird wohl werden, wenn kinderarme Deutsche und kinderreiche Polen dicht nebeneinander oder gar zwischeneinander siedeln? […] – Vergleicht den deutschen Bauern bei der Arbeit und den Letten. Warum hat er keine Maschine? Warum keinen ordentlichen Pflug? […] Seht das Schloss im Hintergrunde. Wer hat es erbaut? Wer wohnte darin? Wer hat es zerstört? Wann? Warum? Denkt an den Geschichtsunterricht und an die Völker, wo Herrenschicht und breite Volksmasse von verschiedener Rassen waren. Schicksale? Wer hat hier in unserem Bildbeispiele aufgebaut, wer zerstört? Schaut euch die Bilder an! […] – Die Andeutungen mögen genügen. Wir glauben, daß klar geworden ist, was wir mit all dem bezwecken. Die Schüler sollen erkennen, dass es auch innerhalb der weiß-rassigen Menschheit Gruppen, Rassen gibt, bei welchem nicht nur das äußere Erscheinungsbild ein unterschiedliches ist, sondern bei denen vor allem die Lebens-leistungen zu der Überzeugung nötigen, dass es nicht einerlei für ein Volk ist, ob es aus diesen oder jenen europiden Gruppen besteht. Es bedarf nun keiner weiteren Beispiele ähnlicher Art mehr […]. Das weitere ist eigentlich nicht mehr besonders schwierig."[101]

Die Ideologisierung, wie sie schon die Rechenaufgaben zeigten, wird hier durch ein modernes Medium noch verstärkt und in eine dezidiert nationalsozialistische resp. rassistische Interpretation der Lehrinhalte überführt.
Näher am schulischen Alltag als Schulbücher oder Lehrerhandbücher sind die folgenden Beispiele, da sie die Perspektive der historischen Akteure spiegeln. Eine Berliner Schülerin erinnert sich an ihre Schulzeit:

„An dieser Schule gab es ein paar sehr nette Lehrer, die ganz normalen Unterricht gegeben haben und mich eigentlich nicht spüren ließen, dass ich nicht dazugehörte. Zwei Lehrer allerdings hatten es immer darauf angelegt, mich ins Messer laufen zulassen. Hatte ich mich auf eine Arbeit vorbereitet, konnte ich sicher sein, dass sie mich etwas völlig anderes prüften. Sie ließen mich regelmäßig auflaufen, bei denen konnte ich kein Bein auf die Erde kriegen. Das war schon sehr schlimm. Schlimm war auch diese Rassenkundeunterricht. Aber an Einzelheiten des Unterrichts, auch in anderen Fächern, kann ich mich nicht mehr erinnern […] ich fand Schule schrecklich. An andere Dinge kann ich mich so gut erinnern, weil die so tief eingedrungen sind, aber was im Einzelnen fachlich in der Schule abgelaufen ist, fällt mir einfach nicht ein."[102]

Genau genommen erinnert sie sich also gerade nicht! Selbst nicht an den Rassekundeunterricht, der für sie – sie galt als „Halbjüdin" – gewiss noch eine andere Qualität hatte als für die anderen Schüler, und der an anderen Schulen sogar in den Schulpausen eine heute nur schwer nachvollziehbare Fortsetzung fand.[103] Ohne diese Nicht-Erinnerung nun psychologisch erklären zu wollen, sei an dieser Stelle bewusst verkürzt die grundsätzliche Frage gestellt, ob schulischer

101 Dobers: Biologie, 1939, S. 252–253.

102 Zit. n. AG Pädagogisches Museum (Hrsg.): Heil Hitler, 1983, S. 85.

103 Eine Referendarin berichtet: „Wir hatten eine Lehrerin, die war ganz begeistert von dieser Theorie. Das ging so weit, dass sie die Schüler auf's Katheder holte und wertete: ‚Du bist ostisch, du bist nordisch, du bist …'. Wir Referendare wurden auch auf's Katheder geholt und abgeurteilt: ‚Du hast so 'ne Nase, und den Hinterkopf, du bist also ein …'. Das Verfahren wurde auch auf das Charakterliche ausgedehnt – in fünf Minuten für jede Bestimmung! Ich glaube, ich habe in den ersten Tagen, indem sie das machte, das Gefühl gehabt, dass es etwas Neues, Interessantes

Unterricht über die klassischen Qualifizierungsziele hinaus überhaupt längerfristige Effekte hatte, wie von Pädagogen gerne erhofft.
Der Unterricht in den Volksschulen sollte nach den Richtlinien von 1939 „auf allen Stufen lebensnah" sein.[104] Ein ausgewerteter Lehrbericht aus dem Schuljahr 1937/38 der Marburger Horst-Wessel-Schule verdeutlicht, wie diese Lebensnähe unterrichtlich realisiert werden konnte:

> „Anfang Mai wurden die Schulanfänger erstmals durch die Fibel mit der NS-Ideologie bekanntgemacht. Im Unterricht sprach man über die ‚Erlebnisse vom 1. Mai, den Umzug, Straßenschmuck'. In der gleichen Weise wurde ‚die Fahne' gezeichnet. Wenig später standen im Lesen und Schreiben das ‚H' auf dem Unterrichtsplan […]. Der Lehrbericht vermerkt als Stundeninhalte: ‚Wie man auf der Straße grüßt. Heil Hitler auf der Weidenhäuser Brücke'. Auch sonst wußte man geschickt an den Erlebnissen der Kinder anzuknüpfen. Anfang September 1937 waren ganz offensichtlich auf Marburgs Straßen mehr Soldaten als üblich zu sehen, deshalb behandelte man im Unterricht des ersten Schuljahres: ‚Soldaten ziehen ins Manöver. Kinder erzählen, was sie gesehen haben. Schreiben: Was ist los? Da kommen Autos mit Soldaten'. Parallel dazu malten die Kinder ‚Auto, Soldaten, Gulaschkanone' und sangen das sich anbietende Lied: ‚Wenn die Soldaten durch die Stadt marschieren'."[105]

Didaktisch-methodisch auffällig ist an diesem Beispiel, wie aus der Reformpädagogik stammende Lernarrangements mit nationalsozialistischen Inhalten verknüpft wurden. Dieses Phänomen ist besonders aus ländlichen Volksschulen überliefert, da solche modernen Methoden gerade den Unterricht in den einklassigen oder wenig gegliederten Schulen effektiver machten. Das hatten reformpädagogische Versuchsschulen in den 1920er Jahren gezeigt, und dies war auch nach 1933 nicht außer Kraft gesetzt.[106] Von einer Schulfahrt mit seiner Volksschulklasse berichtete der bereits mehrfach zitierte Reichsfachschaftsleiter der Fachschaft Volksschulen im NSLB, Wilhelm Kircher, folgendes:

> „Die neue Schule sucht die Heimat mit der Seele. Sie will, daß ihre Vergangenheit den Kindern ans Herz greift, sie bereichert, begeistert, erfrischt und erschüttert. Auf einer Moselfahrt begegnen wir zahlreichen Zeugnissen geschichtlicher Vergangenheit. In den Prospekten ist von der Mosel immer als von dem paradiesischen Weinland die Rede. Die Burgruinen dienen dem Fremdenverkehr lediglich zu Beleuchtungszwecken. Moselkinder aber sollen hier lebendige Geschichte erleben. Die Sage kann jeweils beginnen. Wer mit seinen Kindern im alten Gemäuer sitzt, und von der heldenhaften Abwehr ehemaliger Burgbewohner gegen eindringende Franzosen erzählt, erreicht fraglos andere Wirkungen als vom Katheder aus. Wer mit ihnen hinuntersteigt in einen dunklen Turm und beim Kerzenschein eine Gruselgeschichte erzählt, darf der gespanntesten Aufmerksamkeit sicher sein. Aber all dies ist nicht der letzte Sinn solcher Raststunden. Den Kindern muß ein Bild in der Seele entstehen, von dem Schicksal des Grenzgaus, der durch Jahrhunderte im Kampf gegen Frankreich schwerste Opfer zahlen mußte. […] Nach der Führung wollen die Kinder für einige Augenblicke alleine sein, um mit sich selber fertig zu werden. […] Ein paar Buben beginnen ein Lied zu dichten auf die Melodie, die ihnen dazu am passendsten schien: ‚Die Bauern wollten Freie sein!' Nachher beteiligen sich alle, und wir feilen gemeinsam an Unebenheiten. Zum Elternabend haben wir das Lied fertig. Das geboren wurde, aus der eigenartigen Stimmung, die uns zwischen den Trümmern von Mont Royal befiel: […]" [Es folgt das achtstrophige, kreuzgereimte Lied; JWL]"[107]

---

war. Die Schüler machen noch in der Pause weiter: ‚Du ist ja bloß ostisch, ich bin aber nordisch' usw.". Zit. n. AG Pädagogisches Museum (Hrsg.): Heil Hitler, 1983, S. 103.

104 Richtlinien, zit. n. Apel/Klöcker, Die Volksschule, 2000, S. 109

105 Schmitt: Umsonst, 1985, S. 194–198.

106 Vgl. mit weiteren Praxisbeispielen Link: Ländliche Reformschulen, 2002; vgl. auch Metzler: Die neue Landschule, 1936; Härtel, Schularbeit, 1938.

107 Kircher: Musische Nationalerziehung, 1938, S. 43 f.

Zweifellos war dies Unterricht im Sinne der nationalsozialistischen Richtlinien. Der beschrittene Weg war ein reformpädagogischer. Dies stellte für Kircher – und nicht nur für ihn – keinerlei Widerspruch dar. Und wenn Kircher solche Exkursionen in einen Gesamtplan für das Schuljahr stellte, der die Leitthemen „1. Unser Volk als Raumgemeinschaft. 2. Unser Volk als Blutsgemeinschaft. 3. Unser Volk als Schicksalsgemeinschaft" umfasste[108], dann war das selbstverständlich nationalsozialistischer Volksschulunterricht wie er den nationalsozialistischen Bildungsplanern vorschwebte.
Solche didaktischen Arrangements finden sich in den Quellen aus der NS-Zeit vielfach und die Beispiele ließen sich hier in eine lange Reihe stellen.[109] Verwiesen sei auf die aus Jenaplanschulen überlieferten Unterrichtsberichte, die in der Phase der Machtergreifung und Machtsicherung (1933–1936)[110] einen erheblichen Aufschwung erfuhren und die hier skizzierten Befunde bestätigen.[111] Stammen solche Beispiele hingegen aus oppositionellen Kontexten, werden sie gerne verwendet, um zu zeigen, dass die realisierte Schulpädagogik dem Nationalsozialismus „diametral entgegengesetzt"[112] sei. Prominentestes Beispiel dafür ist der Pädagoge, Volkskundler und Widerstandskämpfer Adolf Reichwein. Von ihm selbst wird u. a. folgendes Beispiel überliefert:

> „Eines Tages wurde der Schornstein einer alten Ziegelei gesprengt. Aus den Trümmern schlugen wir uns die Steine, karrten sie in unseren Garten und verwirklichten nun den alten Plan, ein Gewächshaus zu bauen. […] Mit dem Ausschachten, vier mal sechs Meter, konnte einstweilen begonnen werden. Es wurden für den Bauplan und die Vorbereitungen sofort Handwerker vom Fach zur Beratung herangezogen. Es wäre durchaus falsch gewesen und unvereinbar mit echter ‚Autorität', wenn der Erzieher es übernommen hätte, alles ‚selbst' zu machen. Vielleicht wäre es ihm […] gelungen, die Aufgabe mit den Kindern allein zu lösen. Aber er hätte selbst in diesem günstigen Falle den verhängnisvollen Schein erweckt, daß er ‚alles' könne und für ‚alles' da sei. Auch dieses gehört zu den Grundsätzen einer wahrhaftigen Erziehung, daß das Kind den Erzieher selbst als Fragenden erlebt. Es erfährt dann, daß er nicht ‚als solcher' Autorität besitzt, sondern nur kraft dessen, was er ist – er kann nicht alles sein! Und was er ist, umspannt zugleich sein Können. Also Maurer und Tischler, als Könner auf ihre Weise, werden hinzugebeten, und in gemeinschaftlichem Durchdenken und Entwerfen reift die Vorbereitung des kleinen Werks. Schon beim Ausschachten ergaben sich ganze Reihen von mathematischen Aufgaben. Einzelne Gruppen nahmen sie in Angriff, und ihre Bewältigung wurde vom Erzieher nur gelenkt und überwacht. Strecken- und Winkelmessungen waren not-wendig, Flächen- und Raumberechnungen. […] Ein Zehnjähriger gab seiner Gurke folgenden Reim mit auf den Weg: ‚Herr Weber ist ein kluger Mann,/Das sieht man ihm beim Bauen an./Er hackt und zimmert kunstgerecht,/Gerade wie ein fleißiger Specht./Er mißt und hämmert immerzu,/Kommt gar nicht mehr zu seiner Ruh'./Er hat bei unserem Bau geholfen,/Es wird ihm tausendfach vergolten./Er kriegt die Gurke dick und rund/Aus unseres Hauses kühlem Grund,/Zum Dank für sein Bemühen.'"[113]

---

108 Kircher: Die Landschulfrage, 1939, S. 203 f., zit. nach Link: Reformpädagogik, 1999, S. 261 ff. – Einzelthemen waren z. B.: „Zu 3. Tausend Jahre Kampf um den Rhein. – Tausend Jahre Kampf im Osten. – Zweitausend Jahre Kampf um die Reichseinheit. – Ein Volk, ein Reich, ein Führer! – Reich und Rom. – Weltfeind Nr. 1. – Deutschlands Mittellage. – Volk ans Gewehr. – Luftschutz. – Die totale Mobilmachung. – Wehrhaftes Bauerntum von der Urzeit bis heute. – Ganz Deutschland ein Bauernhof – Brüder in Zechen und Gruben! – Kleinbauer und Heimarbeit. – Brauchtum als artgerechte Lebensform. – Unsere Gaudichter: Lersch, Kneip, Albert Bauer, Beumelburg." (Ebd.) – Zu den konkreten Grundlagen und Themen eines solchen lebensweltorientierten nationalsozialistischen Bildungsplanes für die Grundschule und die Oberstufe der Volksschule vgl. Link: Reformpädagogik, 1999, S. 259.

109 Vgl. Link: Landschulen, 1994; Link: Ländliche Reformschulen 2002.

110 Vgl. Scholtz: Erziehung, 1985, S. 50 f.

111 Vgl. Döpp: Jenaplan-Pädagogik, 2003; Breyvogel: Paradoxie, 1994; vgl. auch den Hospitationsbericht eines Studenten aus dem Jahr 1938 in: Retter: Petersen, 1996, S. 297–309.

112 Amlung: Reichwein, 1991, S. 327; vgl. auch van Dick: Lehrerverhalten, 1988.

113 Reichwein: Schaffendes Schulvolk, 1937, S. 35–38.

Die Parallelen zu dem von Kircher zitierten Beispiel sind augenfällig. Reichweins Arbeit in solchen projektorientierten Vorhaben war somit nicht singulär und stand auch nicht in einem diametralen Gegensatz zum Nationalsozialismus. Sie fügte sich vielmehr ein in ein Unterrichtskonzept, das eine moderne ländliche Volksschule im Nationalsozialismus systemkonform realisieren sollte und auch konnte.[114] Und dass ein überzeugter Nationalsozialist wie Kircher auch das Folgende aus seinem Unterricht berichtet, zeigt noch deutlicher, dass auch die schulpädagogische Praxis Adolf Reichweins ein nicht ungewöhnliches Beispiel für Volksschulunterricht im Nationalsozialismus ist. Denn ohne Kenntnis des Verfassers ließe sich hier nicht sofort auf den nationalsozialistischen Kontext schließen, wird doch – neben dem modernen Medium Rundfunk – die Entwicklung des einzelnen Schüler besonders betont:

> „In Winningen haben wir einmal im Physikunterricht eine richtiggehende Radioanlage hergestellt. Sie sollte ausgeprobt werden durch die Übertragung einiger Sätze aus dem Sendezimmer in den Empfangsraum. Die Stunde wurde unmerklich zur Ausdrucksschulung und blieb es eine Zeitlang im Deutschunterricht. Wir richteten einen richtigen Sprecherwettbewerb ein und erhielten die lebendigsten Reportagen von Vorgängen auf der Straße, am Fluß, von Fußballspielen. Eine Gruppe tat sich zusammen und verfaßte einen ‚Frohen Samstagnachmittag' mit allem Drum und Dran. Andere gaben alte Winninger Anekdoten zum Besten. In der Klasse wären alle diese Leistungen niemals zustande gekommen. Wenn ein in der Klasse Sprechscheuer nach einer guten Leistung aus der Sprechzelle zurückkam, so hielten wir nicht mit anfeuerndem Lob zurück, und das kam dem Betreffenden selbst wieder zu Gute."[115]

Sämtliche Befunde verdeutlichen uns ein Bild von nationalsozialistischem Volksschulunterricht, das wesentlich heterogener, facettenreicher und zweifellos auch anspruchsvoller war, als es das eingangs zitierte Beispiel des Prügelpädagogen, der ebenso Teil des Systems war und gängigen Vorstellungen von nationalsozialistischer Schulpädagogik vielleicht eher entspricht, erwarten ließ. Die zitierten Beispiele verdeutlichen ebenso die Gleichzeitigkeit von nationalsozialistischer Durchdringung und Politisierung der Volksschule und traditioneller Unterrichtsentwicklung, die in einer längeren zeitlichen Kontinuität steht. Neu war lediglich die durchgängige Ausrichtung auf die Ideologie des Nationalsozialismus. Der Grad der Politisierung des Unterrichts hing dabei vom Grad der Nazifizierung der Einzelschule – und d. h. bei den zahlreichen einklassigen bzw. wenig gegliederten ländlichen Volksschulen – vom Grad der Nazifizierung des Lehrers ab.

5 Effekte und Wirkungen: Ein Fazit

Die im vorangegangenen Abschnitt dokumentierten Unterrichtsbeispiele evozieren vor dem Hintergrund der pädagogisch-politischen Programmatik in Erlassen und Richtlinien natürlich die Frage nach den Effekten und Wirkungen des Volksschulunterrichts im Nationalsozialismus. Auf der Ebene der normierten Ansprüche sind Vereinheitlichung, Politisierung und Ideologisierung der Volksschule evident. Durch die Annäherung an die facettenreiche und durchaus heterogene Ebene der pädagogischen Wirklichkeit im Schulalltag finden sich Entsprechungen zu diesen Ansprüchen ebenso wie Differenzen und Brechungen. Und diese Differenzen finden sich sowohl in Quellen aus dezidiert nationalsozialistisch geprägten Schulen wie auch in Quellen aus oppositionellen Kreisen. Es sind die Eigenlogiken schulischen Lernens, die Eigengesetzlichkeiten traditioneller schulischer Qualifizierungs- und Entwicklungs-prozesse, die diese Ideologisierungsversuche durchbrechen. Die Effekte der Volksschulbildung im Nationalsozia-

114 Vgl. die neuere kritische und kontextualisierende Auseinandersetzung mit Reichwein bei Hohmann: Dienstbares Begleiten, 2007; Link: Pädagogischer Widerstand, 2006.

115 Kircher, Musische Nationalerziehung, 1938, S. 38.

lismus waren trotz Vereinheitlichungstendenzen vermutlich nicht größer oder geringer als die Effekte von Schulen in nichttotalitären Gesellschaften.
Nahezu durchgängig liest man in der Literatur jedoch in diesem Zusammenhang von Indoktrination. Gleichwohl scheint bislang nicht geklärt, wie Indoktrination in der Schule bzw. durch Unterricht tatsächlich funktionierte und welche längerfristigen Effekte damit verbunden waren. Heinz-Elmar Tenorth hat vor längerer Zeit einmal die Frage nach den „Grenzen der Indoktrination" gestellt und dabei auch Schulunterricht mit einbezogen.[116] Eine seiner drei Hauptthesen lautete: „Fach-Unterricht wirkt als systematische Barriere für Indoktrination".[117] Diese These belegt er hauptsächlich mit dem von Walter Jens überlieferten Beispiel seines gymnasialen Deutschlehrers Fritz, der durch eine grammatikalische Analyse des Horst-Wessel-Liedes die Intentionen des Liedtextes nicht nur hinterfragte, sondern ins Gegenteil kehrte. Und dies tat er allein mit den Methoden des Fachunterrichts und der Logik der Sache, ohne jegliche politische Interpretation. Auch wenn Tenorth nicht definiert, was er als Fachunterricht[118] versteht, so handelt es sich bei den oben angeführten Beispielen aus dem Volksschulunterricht während der NS-Zeit zweifellos auch um Fachunterricht und nicht bloß um erziehenden Unterricht im Sinne der Ideologie. Denn dass die Schüler selbst an ideologisch aufgeladenen Rechenaufgaben und Fibeln oder auf Ausflügen und beim Verfassen selbst gereimter Gedichte auch fachliche Kompetenzen erwerben konnten, steht außer Frage. Ebenso zweifelsfrei wurden sie dabei aber auch mit nationalsozialistischer Ideologie konfrontiert. Ob die politische Funktionalisierung des Unterrichts durch die belegten, modernen, reformpädagogischen Methoden möglicherweise viel effektiver erreicht werden konnte, ist eine ebenso interessante wie offene Frage – eine Frage allerdings, die sich grundsätzlich auf die möglichen Effekte jeglichen Unterrichts bezieht und die sich mit den vorliegenden Quellen aus der NS-Zeit nicht abschließend beantworten lässt. Wie nachhaltig und prägend Unterricht sein kann, ist von so vielen Faktoren und so vielen individuellen Lernbiographien abhängig, dass sich generalisierende Schlüsse nahezu von selbst verbieten. Die Wirksamkeit schulischen Unterrichts lässt sich wohl nur auf der individuellen Ebene und mit Hilfe biographisch orientierter Längsschnittstudien ermitteln.
In diesem Zusammenhang ist es nur folgerichtig, wenn Tenorth in seiner zweiten These betont, dass die Struktur von Sozialisation in der Moderne Indoktrination erschwere. Denn die Volksschule war auch im Nationalsozialismus nicht die einzige Sozialisationsinstanz. Die Ideologisierung des Unterrichts im Nationalsozialismus wurde wohl nur wirksam durch die Steuerung des Erlebens und des Bewusstseins der Schüler auch außerhalb des Unterrichts (in Feiern und vor allem in der HJ) bzw. konnte nur durch dieses Erleben gebrochen werden. Auch davon berichten Zeitzeugen, wenn sie sich z. B. daran erinnern, wie der ‚schöne Schein des Dritten Reiches', der ihnen in der Schule vorgeführt wurde, durch die Erlebnisse im Krieg gebrochen wurde.[119]
„Lernen ist resistent gegen Erziehung." – diese dritte These Tenorths trifft den Kern der Frage nach den Effekten der nationalsozialistischen Indoktrinationsversuche in der Schule. Unabhängig davon, ob es um Indoktrination oder Emanzipation geht, die Prozesse schulischen Lernens sperren sich systematisch gegen einseitige Funktionalisierungen:

116 Tenorth: Grenzen, 1995.
117 Tenorth: Grenzen, 1995, S. 342. Die beiden anderen Thesen sind die folgenden: „Die Struktur von Sozialisation in der Moderne erschwert Indoktrination"; „Lernen ist resistent gegen Erziehung" (ebd.).
118 Der Lehrer Fritz ist zweifellos ein hervorragendes Beispiel für die Handlungsmöglichkeiten des einzelnen Lehrers, aber der Fall ist zu singulär, um damit die These vom Fachunterricht als systematischer Barriere gegen Indoktrination zu belegen.
119 Vgl. Link: Reformpädagogik, 1999.

> „Nimmt man den Lernprozeß von Individuen – und Schüler rechnen dazu – als den basalen Mechanismus, in dem sich Erwartungen von außen mit den Lernenden vermitteln, dann stößt man auf einen Mechanismus, der im wesentlichen erst durch die Eigenaktivität und Interessen der Lernenden und durch ihre Selektivität gegenüber allen Außenerwartungen bestimmt wird. Erziehung, also der Versuch, diese Eigenaktivität – in welcher Richtung auch immer – zu überformen, kann diesen Mechanismus nicht vollständig außer Kraft setzen, sondern allenfalls nutzen und, wenn sie Glück und Geschick besitzt, gestalten, aber nicht dispensieren."[120]

Selbst wenn sie es anders intendiert hatten, auch den Nationalsozialisten gelang es trotz aller nachgewiesenen Vereinheitlichungs- und Politisierungstendenzen nicht, die klassische Qualifikationsfunktion der Volksschule außer Kraft zu setzen. Strukturell blieb die Volksschule unverändert,[121] politisch-ideologisch wurde sie vereinheitlicht, praktisch folgte sie der Eigenlogik schulpädagogischer Arbeit und setze Trends der vorausgegangenen Jahre fort. Sie stand in einer längerfristigen Kontinuität der Unterrichts- und Schulentwicklung.
„Erziehungsstätte des deutschen Volkes" – so formuliert in den Reichsrichtlinien – war die Volksschule schon quantitativ gewiss. Die Wege, die in Richtung dieses Ziels beschritten wurden, waren vielfältiger als der formulierte totale Anspruch dies erwarten lässt. Die vielfach belegte Ideologisierung schulischer Inhalte überlagerte die klassische Qualifikationsfunktion, ersetzte sie aber nicht. Die Grenzen der schulischen Indoktrination wurden spätestens an der Stelle deutlich, an der es um Lernen ging. Dies zeigen die Quellen aus dem Unterrichtsalltag. Insofern war es von den Nationalsozialisten nur konsequent, wenn sie den Schwerpunkt der Formierung der Erziehungsarbeit nicht auf das träge öffentliche Schulsystem legten, sondern auf eigens gegründete Schulen und auf die unmittelbar steuerbare außerschulische Arbeit der Hitlerjugend.[122] Die Geschichte der Volksschule im Nationalsozialismus zeigt zugleich die politische Formierung und die traditionelle Kontinuität schulischer Aufgaben. Insgesamt also gab es entgegen zeitgenössischer Behauptungen *keinen* „Neubau der Volksschularbeit".

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Bundesarchiv (BA / BArch), Berlin
R 4901 Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung: R 49.01 Nr. 3228/34, Bl. 281ff.
NS 12 Hauptamt für Erzieher der NSDAP und NSLB: NS 12/1495

Gedruckte Quellen, Quellensammlungen, Literatur bis 1945

Ammann, Hans: Lichtbild und Film in Unterricht und Volksbildung. Lehrbuch der Technik, Pädagogik, Methodik und Ästhetik des Lichtbildes. München 1936.
Apel, Hans Jürgen / Klöcker, Michael (Hrsg.): Die Volksschule im NS-Staat. Nachdruck des Handbuches „Die deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich. Handbuch der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien für Erziehung und Unterricht in Volksschulen nebst den einschlägigen Bestimmungen über Hitler-Jugend und Nationalpolitische Erziehungsanstalten" von A. Kluger, Breslau 1940. Köln u.a. 2000.

---

120 Tenorth: Grenzen, 1995, S. 347.
121 Am eigentlichen Problem der Volksschule, den einklassigen bzw. wenig gegliederten Landschulen als Schulen des 19. Jahrhunderts, die den gesellschaftlichen Anforderungen im 20. Jahrhundert nicht mehr gerecht werden und der ländlichen Bevölkerung kaum Aufstiegsmöglichkeiten bieten konnten, änderte auch der Nationalsozialismus nichts, selbst nicht durch die im Krieg als Pflichtausleseschule eingeführte Hauptschule. Die Lösung dieses Strukturproblems sollte den beiden deutschen Staaten nach dem Zweiten Weltkrieg vorbehalten bleiben. Während der NS-Zeit wurde indes die Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems festgeschrieben.
122 Vgl. die Beiträge von Klare und Kollmeier in diesem Band.

Auf dem Wege zur völkischen Schule. Von der Berufung der Landschule. Ergebnisse des Bayreuther Gemeinschaftslagers des Reichsnährstandes und des NS.-Lehrerbundes. Berlin o.J. [1939].
Baeumler, Alfred: Die neue Lehrerbildung. In: Ders.: Bildung und Gemeinschaft. Berlin 1942, S. 74-80.
Benze, Rudolf: Der Aufbau des deutschen Schulwesens. In: Benze; Rudolf (Hrsg.): Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42. Berlin 1943, S. 131-139.
Cretius, Paul / Spielhagen, Martin: Ziele und Wege des neuen Volksschulunterrichts. Winke für die Unterrichts- und Stoffgestaltung im Geiste der neuen Richtlinien vom 15.12.1939. Osterwieck / Harz, Berlin 1940.
Dobers, Ernst: Biologie: In: Dobers, Ernst / Higelke, Kurt (Hrsg.): Rassenpolitische Unterrichtspraxis. Der Rassengedanke in der Unterrichtsgestaltung der Volksschulfächer. Unter Mitarbeit von Fachleuten. 2. verbesserte und durchgesehene Auflage. Leipzig 1939, S. 207-254.
Erziehung und Unterricht in der Volksschule [Richtlinien vom 15. Dezember 1939]. Berlin 1940.
Fricke-Finkelnburg, Renate (Hrsg.): Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945. Opladen 1989.
Gräfer, Gustav: Die Deutsche Schule. In: Benze, Rudolf/Gräfer, Gustav (Hrsg.): Erziehungsmächte und Erziehungshoheit im Großdeutschen Reich als gestaltende Kräfte im Leben des Deutschen. Leipzig 1940, S. 45-76.
Härtel, Erich: Dörfliche Schularbeit. (=Volkhafte Schularbeit, 1). Erfurt 1938.
Higelke, Kurt (Hrsg.): Neubau der Volksschularbeit. Plan Stoff und Gestaltung nach den Richtlinien des Reichserziehungsministeriums vom 15. Dezember 1939. Leipzig 1940, 3 Aufl. 1942.
Hitler, Adolf: Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. Ungekürzte Ausgabe. 851.–855. Auflage, München 1943.
Kircher, Wilhelm: Musische Nationalerziehung unter besonderer Berücksichtigung der wenigggliederten Schule. (=Bayreuther Bücher für Erziehung und Unterricht). Dortmund, Breslau, München 1938.
Kircher, Wilhelm: Die Landschulfrage. In: Der Westmarkenerzieher, Jg. 1939, Folge 9, S. 199–205.
Kircher, Wilhelm: Die amtlichen Allgemeinen Richtlinien vom Standpunkt der Landschule aus. In: Die Deutsche Volksschule 2 (1940), S. 281-291.
Kircher, Wilhelm: Gedanken zur Lehrerbildung. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen 6 (1941), S. 134–138.
Kircher, Wilhelm: Die Volksschule als Leistungsschule. In: Der Deutsche Erzieher, Reichszeitung des NSLB, Jg. 1941, S. 322-324.
Kircher, Wilhelm: Erziehung zum Führervolk. Allgemeine Richtlinien zu dem Jahresthema für die Fachschaft Volksschulen. In: Die Deutsche Volksschule 3 (1941), S. 207-215.Kircher, Wilhelm: Volksschule und Hauptschule. In: Die Deutsche Hauptschule 1 (1941), S. 9-11.
Kircher, Wilhelm: Vom Leistungsauftrag der deutschen Volksschule. Ein Bericht zum 2. Reichslager der Reichsfachschaft Volksschulen. (=Bayreuther Bücher für Erziehung und Unterricht). Im Auftrag der Reichswaltung des NSLB zusammengestellt von Reichsfachschaftsleiter Wilhelm Kircher. München, Dortmund, Breslau 1942. Darin: Vorwort, S. 7-10; Der nationalsozialistische Leistungsauftrag an die deutsche Volksschule und die Voraussetzung ihrer Erfüllung, S. 11-29; Das Oldenburger Manifest zum Herbartjahr 1941, S. 30-51.
Kircher, Wilhelm: Zur neuen Lehrerbildung. In: Die Deutsche Volksschule 4 (1942), S. 3-9.
Kircher, Das 2. Reichslager der Reichsfachschaft Volksschule vom 2.-7. September 1941. Leistungssteigerung der Volksschule. In: Die Deutsche Volksschule 3 (1941), S. 277-289.
Metzler, Paul: Die neue Landschule. Denkschrift über die Grundlegung und Zielsetzung einer organisch-völkischen Landschulreform nach den Erfahrungen meiner vierjährigen Versuchsarbeit in Wörsdorf / Taunus. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen 1 (1936), S. 94-114.
Platner, Geert (Hrsg.): Schule im Dritten Reich. Erziehung zum Tod? Eine Dokumentation. München 1983.
Rauschning, Hermann: Gespräche mit Hitler. Zürich u.a. 1940.
Reichwein, Adolf: Film in der Landschule. Stuttgart und Berlin 1938.
Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk. Stuttgart und Berlin 1937.
Retter, Hein (Hrsg): Peter Petersen und der Jenaplan. Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte, Briefe, Dokumente. Weinheim 1996.
Schmidt-Bodenstedt, Adolf: Neuordnung der Lehrerbildung. Amtliche Bestimmungen. Frankfurt / M. 1942.
Siekmeier, Heinrich (Hrsg.): Schul-Aufbau im Sinne des Nationalsozialismus. Ein Vorschlag. Zum Frühjahrthing 1934 der Gaue Düsseldorf und Koblenz des NS-Lehrerbundes. Herausgegeben von der Gauführung durch den Gauobmann Heinrich Siekmeier. Düsseldorf 1934.
Statistisches Reichsamt: Die Volksschulen im Deutschen Reich 1938 (= Statistik des Deutschen Reichs, 532). Berlin 1939.

Literatur

Althoff, Christiane/ Löher, Jochen/ Wulf, Rüdiger (Hrsg.): Auch du gehörst dem Führer. „Nationalpolitische Erziehung“ in den Schulen der NS-Diktatur. Ein Buch zur Ausstellung im Westfälischen Schulmuseum Dortmund. Dortmund 2003.

Amlung, Ullrich: Adolf Reichwein (1898-1944). Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. 2 Bde. Frankfurt / M. 1991.

Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum * Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum (Hrsg.): Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933 - 1945. Das Beispiel Berlin. Reinbeck bei Hamburg: Rohwohlt, 1983.

Becker, Hellmut: Die verwaltete Schule (1954). In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 41 (1993), S. 130-147. Zuerst in: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 8 (1954), S. 1155-1177.

Böhme, Günther / Hamann, Christine: Schulalltag zwischen Ideologie und Wirklichkeit Idstein 2001.

Bölling, Rainer: Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933. Göttingen 1978.

Breyvogel, Wilfried / Lohmann, Thomas: Schulalltag im Nationalsozialismus. In: Peukert, Detlev / Reulecke, Jürgen (Hrsg.): Die Reihen fest geschlossen. Beiträge zur Geschichte des Alltags unterm Nationalsozialismus. Hrsg. unter Mitarbeit von Adelheid Gräfin zu Castell Rüdenhausen. Wuppertal 1981, S. 199-221; wieder in: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim, Basel 1985, S. 253-268.

Breyvogel, Wilfried / Tenorth, Heinz-Elmar: Lehrerschaft und Faschismus. In: Heid, Helmut u.a. (Hrsg.): Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. (=Zeitschrift für Pädagogik, 17. Beiheft). Weinheim, Basel 1981, S. 169-182.

Breyvogel, Wilfried: Eine Paradoxie: Reformpädagogik im Nationalsozialismus. Schul-versuche in Kiel (nach Johannes Wittmann) und in Minden (nach Peter Petersen), nebst einem Blick auf die Jena-Plan-Schule im Jahre 1935. In: Lehberger, Reiner (Hrsg.): Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit. Beiträge zur schulgeschichtlichen Tagung vom 16.-17. November 1993 im Hamburger Schulmuseum. (=Hamburger Schriftenreihe zur Schul- und Unterrichtsgeschichte, 6). Hamburg 1994, S. 20-34.

Dick, Lutz van: Oppositionelles Lehrerverhalten 1933-1945. Biographische Berichte über den aufrechten Gang von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim, München 1988.

Dithmar, Reinhard (Hrsg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich. Neuwied 1989.

Döpp, Robert: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit. Münster u.a. 2003.

Eilers, Rolf: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln, Opladen 1963.

Erger, Johannes: Lehrer und Nationalsozialismus. In: Heinemann, Manfred (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich, Teil 2. Stuttgart 1980, S. 206-231.

Ewert, Malte: Die Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (1934-1945). Hamburg 1998.

Feidel-Mertz, Hildegard / Paetz, Andreas: Ein verlorenes Paradies. Das jüdische Kinder- und Landschulheim Caputh (1931-1938). Frankfurt/M. 1994.

Feiten, Willi: Der Nationalsozialistische Lehrerbund. Entwicklung und Organisation. Ein Beitrag zum Aufbau und zur Organisationsstruktur des nationalsozialistischen Herrschaftssystems. Weinheim, Basel 1981.

Flessau, Kurt-Ingo: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. München 1977.

Götz, Margarete: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn/Obb. 1997.

Hell, Walter: Die Volksschulen des mittleren Rheingaus in der NS-Zeit. In: Nassauische Annalen. Jahrbuch des Vereins für Nassauische Altertumskunde und Verein für Nassauische Altertumskunde und Geschichtsforschung 112 (2001), S. 479-495.

Herrmann, Ulrich / Nassen, Ulrich (Hrsg.): Formative Ästhetik im Nationalsozialis-mus. Intentionen, Medien und Praxisformen totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung. Weinheim, Basel 1994.

Hesse, Alexander: Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1941). Weinheim 1995.

Hoffmann-Ocon, Andreas: „Die Deutsche Schule“ im Nationalsozialismus. Münster, New York, München, Berlin 2009. (= Die Deutsche Schule Beiheft, Band 10).

Hohmann, Christine: Dienstbares Begleiten und später Widerstand. Der nationale Sozialist Adolf Reichwein im Nationalsozialismus. Bad Heilbrunn 2007.

Keim Wolfgang: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. I: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt 1995.

Keim Wolfgang: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. II: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt 1997.

Köhler, Manfred: Die Volksschule Harsum im Dritten Reich. Widerstand und Anpassung einer katholischen Dorfschule. (=Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, 2). Hildesheim 1985.

König, Karlheinz: „Erziehung unseres Standes zu einem Werkzeug unseres Führers". Lehrerschulung im Nationalsozialistischen Lehrerbund zwischen 1926/27 und 1943/45. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 6 (2000), S. 143-169.

König, Karlheinz: Das „Haus der Deutschen Erziehung" in Bayreuth (1933 / 36 bis 1943 / 45). Überblick über die Baugeschichte der NSLB-Verwaltungs- und Schulungszentrale sowie über die Organisation und die Arbeit des Hauptamtes für Erzieher (HfE) und des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB). In: Liedtke, Max (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens, Bd. 3: Geschichte der Schule in Bayern von 1918 bis 1990. Bad Heilbrunn 1997, S. 322-387.

Kühn, Michael: Unterrichtsfilm im Nationalsozialismus. Die Arbeit der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm, Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. Mammendorf 1998.

Lehberger, Reiner / de Lorent Hans-Peter (Hrsg.): „Die Fahne hoch". Schulpolitik und Schulalltag in Hamburg unterm Hakenkreuz. Hamburg 1986.

Link, Jörg-W.: Reformpädagogische Landschulen in der NS-Zeit 1933-1939. Ein Werkstattbericht. In: Lehberger, Reiner (Hrsg.): Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit. Beiträge zur schulgeschichtlichen Tagung vom 16.-17. November 1993 im Hamburger Schulmuseum. (=Hamburger Schriftenreihe zur Schul- und Unterrichtsgeschichte, 6). Hamburg 1994, S. 112-126.

Link, Jörg-W.: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder: pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898-1968). Hildesheim 1999.

Link, Jörg-W.: Ländliche Reformschulen in ihrer Konzeption und Praxis zwischen 1918 und 1945. In: Hansen-Schaberg, I. / Schonig, B. (Hrsg.): Reformpädagogische Schulkonzepte, 6 Bde., Bd. 1. Baltmannsweiler 2002, S. 139–184.

Link, Jörg-W.: Pädagogischer Widerstand? Adolf Reichweins „Schaffendes Schulvolk" im Kontext nationalsozialistischer Landschulreform. In: Miller-Kipp, Gisela / Zymek, Bernd (Hrsg.): Politik in der Bildungsgeschichte - Befunde, Prozesse, Diskurse. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2006, S. 53-69.

Link, Jörg-W.: Publizieren im Erziehungsstaat. Der Verlag Julius Klinkhardt im Nationalsozialismus im Spiegel seiner Publikationen. In: Sandfuchs, Uwe / Link, Jörg-W. / Klinkhardt, Andreas (Hrsg.): Verlag Julius Klinkhardt 1834-2009. Verlegerisches Handeln zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2009, S. 109-140.

Michael, Berthold: Schule und Erziehung im Griff des totalitären Staates. Die Göttinger Schulen in der nationalsozialistischen Zeit von 1933 bis 1945. (=Studien zur Geschichte der Stadt Göttingen, 19), Göttingen 1994.

Miller-Kipp, Gisela: Zwischen Kaiserbild und Palästinakarte: die Jüdische Volksschule im Regierungsbezirk Düsseldorf (1815-1945); Archive, Dokumente und Geschichte. Köln [u.a.] : Böhlau, 2010.

Müller-Rolli, Sebastian: Lehrer. In: Langewiesche, Dieter / Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band 5, 1918-1945: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 240-258.

Nixdorf, Delia und Gerd: Politisierung und Neutralisierung der Schule in der NS-Zeit. In: Mommsen, Hans / Willems, Susanne (Hrsg.): Herrschaftsalltag im Dritten Reich. Studien und Texte. Düsseldorf 1988, S. 225-303.

Ortmeyer, Benjamin (Hrsg.): Berichte gegen Vergessen und Verdrängen von 100 überlebenden jüdischen Schülerinnen und Schülern über die NS-Zeit in Frankfurt/M. Witterschlick, Bonn 1995.

Ortmeyer, Benjamin: Schulzeit unterm Hitlerbild. Analysen, Berichte, Dokumente. Frankfurt a. M. 1996.

Ottweiler, Ottwilm: Die nationalsozialistische Schulpolitik im Bereich des Volksschul-wesens. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Die Formung des Volksgenossen. Der Erziehungsstaat des Dritten Reiches. Weinheim; Basel 1985, S. 235-252.

Ottweiler, Ottwilm: Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim, Basel 1979.

Radde, Gerd / Korthaase, Werner / Rogler, Rudolf / Gößwald, Udo (Hrsg.): Schulre-form – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln, Bd. I: 1912 bis 1945, Bd. II: 1945 bis 1972. Opladen 1993.

Reichel, Peter: Der schöne Schein des Dritten Reiches. Faszination und Gewalt des Faschismus. Frankfurt a.M. 1993.

Röcher, Ruth: Die jüdische Schule im nationalsozialistischen Deutschland 1933-1942. Frankfurt a.M. 1992.

Rossmeissl, Dieter: „Ganz Deutschland wird zum Führer halten ...". Zur politischen Erziehung in den Schulen des Dritten Reiches. Frankfurt/M. 1985.

Rotte, Ursula: Schulwirklichkeit im Nationalsozialismus. Die Umsetzung von NS-Schulrichtlinien und –erlassen, aufgezeigt am Beispiel einer oberbayerischen Volksschule. (= Deutsche Hochschuledition, 104). München 2000.

Sandfuchs, Uwe: Universitäre Lehrerbildung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Eine historisch-systematische Untersuchung am Beispiel der Lehrerausbildung an der Technischen Hochschule Braunschweig (1918-1940), Bad Heilbrunn 1978.

Sandfuchs, Uwe: Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid / Reinhold, Peter / Tulodziecki, Gerhard / Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2004, S. 14-36.

Schäfer, Kurt: Schulen und Schulpolitik in Frankfurt / M. 1900-1945. (=Studien zur Frankfurter Geschichte, 35). Frankfurt / M. 1994.

Schäffer, Fritz. Ein Volk – ein Reich – eine Schule. Die Gleichschaltung der Volksschule in Bayern 1933-1945. (= Schriftenreihe des Stadtarchivs München, 175). München 2001.

Schiffler, Horst (Hrsg.): ABC und Hakenkreuz. Schule und Erziehung im Nationalsozialismus. Informationen, Dokumente und didaktische Hinweise. Begleitschrift zur Ausstellung September 2002 bis März 2003, Saarländisches Schulmuseum Ottweiler. Ottweiler 2002.

Schirmer, Helmut: Volksschullehrer zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Der Untergang des evangelischen Religionsunterrichts an den Volksschulen in Oldenburg während des Nationalsozialismus. Oldenburg 1995.

Schmidt, Uwe: Hamburger Schulen im „Dritten Reich", 2 Bde. Hamburg 2010.

Schmitt, Hanno: Am Ende stand das Wort „Umsonst". Nationalsozialismus an Marburger Schulen. In: Magistrat der Universitätsstadt Marburg (Hrsg.): Kirche und Schule im nationalsozialistischen Marburg. (=Marburger Stadtschriften zur Geschichte und Kultur, 18). Marburg 1985, S. 163-306.

Scholtz, Harald: Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941-1945. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 693-709.

Scholtz, Harald: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen, 1985.

Schonig, Bruno: Lehrerinnen und Lehrer im Nationalsozialismus: Lebensgeschichtliche Dokumente – kritische Verstehensversuche. In: Keim, Wolfgang (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage, Frankfurt / M. [u.a.] 1991, S. 89-111.

Schonig, Bruno: Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914-1961. (=Studien zur Bildungsreform, 19). Frankfurt / M. [u.a.] 1994.

Schulgeschichtliche Sammlung Bremen (Hrsg.): Am Roland hing ein Hakenkreuz. Bremer Kinder und Jugendliche in der Nazizeit. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung. Bremen 2002.

Spanger, Jürgen: Aus der Schulstube ins Leben. Die Karlsruher Volksschulen 1716-1952. (= Veröffentlichungen des Karlsruher Stadtarchivs, 25). Karlsruhe 2002. S. 107-152.

Teistler, Gisela (Hrsg.): Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien. Hannover 2006.

Tenorth, Heinz-Elmar: Grenzen der Indoktrination. In: Drewek, Peter/Horn, Klaus-Peter/Kersting, Christa/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik – Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Weinheim 1995, S. 335-350.

Tenorth, Heinz-Elmar: Rezension von Götz, Margarete: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn/Obb. 1997. In: Paedagogica Historica 34 (1998), S. 947-949.

Trapp, Joachim: Kölner Schulen in der NS-Zeit. Köln [u.a.] 1994.

Wissmann, Sylvelin: Es war eben unsere Schulzeit. Das Bremer Volksschulwesen unter dem Nationalsozialismus. (=Veröffentlichungen aus dem Staatsarchiv der Freien Hansestadt Bremen, 58). Bremen 1993.

Zentner, Christian / Bedürftig, Friedemann: Das große Lexikon des Dritten Reiches. München 1993.

Zymek, Bernd: Schulen. In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 155-208.

Studie 7
„Die vollkommen freie und moderne Form des Unterrichts macht mir das Lernen und Arbeiten zur Freude."
Pädagogisches Portrait des Abiturjahrgangs 1952 der Odenwaldschule

> „Ich bin zu dem Ergebnis gekommen, dass wir etwas ganz Besonderes für die Schwachen tun müssen – weil wir sie sonst abhängen. [...] Es wäre besser, die Förderung künftig auf das Potenzial des einzelnen Kindes abzustellen – und nicht auf die vermeintlich homogene Klasse. [...] Lasst uns die Vielfalt akzeptieren – und sogar fördern. Jede Schule soll ihr eigenes Profil entwickeln."[1]

Nein, diese Aussagen stammen nicht von einem Erziehungswissenschaftler oder einem idealistischen Pädagogen, der schon immer wusste, wie die bessere Schule aussieht. Diese Aussagen stammen von jemandem, der normalerweise mit Schule nicht allzu viel zu tun hat und sich sonst eher um Effizienz, Qualitätsmanagement oder ökonomische Strategien von Unternehmen kümmert. Diese Aussagen stammen nämlich von Jürgen Kluge, dem Deutschland-Chef der Unternehmensberatung McKinsey. Doch dieser Mann der Wirtschaft hat längst den Wert und den Nutzen von Bildung und Erziehung auch und gerade für ein erfolgreiches Wirtschaftssystem erkannt. Den vermeintlichen Gegensatz zwischen Kultur und Bildung einerseits und der scheinbar kalten Ökonomie andererseits hält er zu Recht für überholt und wirklichkeitsfremd. Solche pädagogischen Argumente aus dem Munde eines der renommiertesten Unternehmensberater finden gegenwärtig offensichtlich größeres Gehör als dieselben Argumente, wenn sie von reformorientierten Lehrern oder Erziehungswissenschaftlern vorgetragen werden.
Kluge spricht aber nicht nur von der Förderung der einzelnen Kinder oder von der Notwendigkeit, die „Vielfalt [zu] akzeptieren" und davon, dass man „etwas ganz Besonderes für die Schwachen tun" müsse, nein, er spricht auch von ‚eisenharten Standards' und vom ‚Humankapital Bildung'.[2] Das klingt dann schon wieder eher nach Ökonomie. Mit den eisenharten Standards meint Kluge jedoch keinen Einheitsbrei normativer und damit auch nivellierter Anforderungen, sondern ein profiliertes fachliches Niveau jeder einzelnen Schule bzw. jedes Lehrers und jedes Schülers. Nun wird niemand mit Sachverstand behaupten, dass Schulen und Unternehmen sich mit denselben Maßstäben messen ließen, auch Kluge nicht. Doch zweifellos existieren hier konstruktive Bezüge, die allzu oft vernachlässigt werden. Denn etwa Qualitätssicherung und -steigerung durch Profilbildung und Wettbewerb – das wissen die vielen Schulen in freier Trägerschaft, die sich seit langem schon auf dem Bildungsmarkt behaupten müssen, bestens –

1 Interview mit Jürgen Kluge unter dem Titel „Standards müssen eisenhart sein", in: Die Tageszeitung vom 5. März 2003, S. 14.

2 Vgl. auch Kluge Jürgen: Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept. Frankfurt/M. 2003 und Kluge, Jürgen: Wer lernt, gewinnt. In: Universitas 58 (2003), S. 444–452 und S. 554–566. – Der erste Titel erinnert ein wenig an eine Schrift, die in den 1960er Jahren große Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat: Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse u. Dokumentation. Freiburg i. Br. 1964. – Wohl nicht zufällig kam Picht aus einem Kontext, der auch im vorliegenden Aufsatz eine entscheidende Rolle spielt. Er war Leiter des Landerziehungsheims Birklehof.

sind zweifellos auch ein anregendes Potenzial für eine gute und klientenorientierte Pädagogik. Und das hat gar nichts mit bloßer Materialisierung und Kapitalisierung von Bildung zu tun, auch wenn vom ‚Humankapital Bildung' die Rede ist.[3]
Solche Einsichten sind manchem Bildungspolitiker gegenwärtig zu wünschen, besonders denen, die einem falsch verstandenen Standardisierungs-, Vergleichs- und Evaluationswahn verfallen sind. Eine verwaltete Schule, das wusste Hellmut Becker bereits im Jahr 1954,[4] ist pädagogisch tot und leistet gar nichts mehr. Lernen und Bildung sind individuelle und auch sehr heterogene Entwicklungsprozesse, die sich nicht nach einem einfachen Input-Output-Modell steuern lassen. Pädagogisch und historisch wird jedoch gegenwärtig kaum diskutiert. Beides würde indes die Perspektive erweitern. Aber das könnte ja die eigenen Entscheidungen dann bloß in Frage stellen.
Die Schulpädagogik, die Kluge fordert, muss nicht neu erfunden werden. Es gab und es gibt sie. Im Folgenden will ich deshalb vor diesem Hintergrund auf ein historisches Beispiel hinweisen, das zeigt, wie leistungsorientierte Schulpädagogik mit Differenzierung und Individualisierung realisiert werden kann und auch und gerade welche Qualifikationen dabei auf Lehrerseite Voraussetzung sind.
Ich wende den Blick dabei bewusst zurück auf eine Zeit, die allgemein nicht unbedingt als reformfreudig eingeschätzt wird, nämlich auf die 1950er Jahre. Auch bildungspolitisch gelten diese Jahre insgesamt als restaurativ und Beckers Kritik scheint dies zu bestätigen. Während wir über Gestalt und Wirkung von Versuchsschulen der Weimarer Republik inzwischen recht gut informiert sind, ist unser Wissen über Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation für die Anfangsphase der Bundesrepublik bescheiden. Das hängt zweifellos auch mit den erst teilweise erschlossenen Quellenbeständen zusammen.[5] Doch auch in dieser Zeit existierten ein konstruktiver pädagogischer Diskurs und unterschiedliche Modellversuche in einzelnen Schulen. Zu diesen Schulen gehörte auch die Odenwaldschule in Oberhambach bei Heppenheim an der Bergstraße (OSO[6]). Im Jahr 1910 von Paul Geheeb als koedukatives Landerziehungsheim[7] gegründet, galt die OSO in den 1920er Jahren als einer der umfassendsten, kühnsten Schulversuche ganz Europas[8] und war faktisch eine der ersten Gesamtschulen. Heute

---

3 Vgl. auch den „Aufruf für einen Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen" der Initiative „Blick über den Zaun" in: Pädagogik 55 (2003), 7–8, S. 68–71 sowie ergänzend dazu die Ausführungen Wolfgang Harders, Leiter der Vereinigung der Deutschen Landerziehungsheime, unter dem Titel: Von anderen Schulen lernen. Blicke über den Zaun auf pädagogischen Erkundungsreisen. In: Pädagogik 56 (2004). 1, S. 45–48 und die Entgegnung von Sybille Volkholz: Besser wäre die Öffnung der Zäune. Offener Brief an die Initiative „Blick über den Zaun". In: Ebd., S. 58–59.

4 Vgl. Becker, Hellmut: Die verwaltete Schule (1954). In: Recht der Jugend und Bildungswesens 41 (1993), 2, S. 130–147.

5 Vor diesem Hintergrund ist es umso wichtiger, dass die in vielen Schularchiven schlummernden Bestände systematisch für die bildungshistorische Forschung erschlossen werden. Dies gilt besonders für Schulen in freier Trägerschaft wie die Landerziehungsheime, die in den 1950er und 1960er Jahren vieles von dem vorweggenommen, praktisch erprobt und evaluiert haben, was dann zumindest in die bildungspolitischen Diskussionen der späten 1960er und frühen 1970er Jahre einfloss. Das Archiv der Odenwaldschule (AOSO) z. B. konnte inzwischen durch ein von der VW-Stiftung finanziertes Pilotprojekt professionell erschlossen werden. Das Projekt „Erschließung und Bearbeitung der historischen Archivbestände der Odenwaldschule 1945–1985" wird in diesem Jahr abgeschlossen. Der vorliegende Beitrag entstand im Kontext dieses Projektes als Vortrag und wurde für die Veröffentlichung überarbeitet und erweitert.

6 OSO ist die allgemein Übliche Abkürzung für = Odenwaldschule Oberhambach.

7 Zur Geschichte der OSO vgl. u. a. Schäfer, Walter: Die Odenwaldschule 1910–1960. Der Weg einer freien Schule. (= Schriftenreihe der Odenwaldschule, 1). Ober-Hambach 1960. – Schäfer, Walter/Edelstein, Wolfgang/Becker, Gerold: Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Frankfurt/M. 1972. Alphei, Hartmut: Vertrauen in die Selbstentwicklungskräfte Heranwachsender. In: Pehnke, Andreas u. a. (Hrsg.): Anregungen international verwirklichter Reformpädagogik. Traditionen, Bilanzen, Visionen. Frankfurt/M. 1999, S. 213–225. Zu Gebeeb vgl. die Biographie von Martin Näf: Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule. Weinheim 1997 (Teil 2 erscheint 2004).

8 Vgl. Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Freiburg i. Br. 1930, Sp. 890.

führt sie zu den staatlich anerkannten Abschlüssen der Haupt-, der Real-, der Fachoberschule und des Gymnasiums, und die OSO bietet, kombinierbar mit schulischen Abschlüssen, berufliche Ausbildungsgänge an bis zur Gesellenprüfung im Schreiner- und Schlosserhandwerk sowie zur Abschlussprüfung für die Berufe des Chemisch-technischen und Informations-technischen Assistenten. Schüler und Lehrer wohnen im Internat in sogenannten Familien (altersgemischte Wohngruppen) zusammen. Von Beginn an verfolgte die OSO einen individualpädagogischen Ansatz nach Geheebs an Pindar orientiertem Motto „Werde, der du bist". Sie machte sich vor allem durch das von ihr entwickelte Kern-Kurs-System, durch die praktische Koedukation und durch die sehr weitgehende Schülerselbstverwaltung einen Namen im Kreis der Reformschulen des Kaiserreiches und der Weimarer Republik. Im Laufe ihrer Geschichte ergänzten zwei weitere Motti von Geheebs Nachfolgern in der Schulleitung dieses „Werde, der du bist". Das zweite stammt von *der* Schulleiterin, die wesentlich dazu beigetragen hat, die OSO nach dem Zweiten Weltkrieg zu einer politisch wachen Schule zu machen, von Minna Specht nämlich. Sie wollte die Tore der OSO ‚allen Kindern des Volkes öffnen' und hatte auch den didaktisch wichtigen ‚Mut zur Lücke'. Das dritte stammt von Walter Schäfer (Schulleiter von 1962–1972) und heißt ‚Erziehung durch Unterricht'. Diese drei Pole, die Individualität der Kinder und ihre unumschränkte Förderung, das Hinausgehen in die soziale und politische Wirklichkeit der Gesellschaft sowie die zentrale Rolle eines ebenso reformorientierten wie rational und intellektuell anspruchsvollen Unterrichts, sind wesentliche Wegmarken in der Entwicklung der Odenwaldschule.
Ein wichtiger Bereich der in den 1950er Jahren diskutierten schulpädagogischen Aspekte war die Reform der Oberstufe der höheren Schule. Diese soll im Folgenden nicht insgesamt dargestellt und analysiert werden – obwohl auch dies noch ein Desiderat ist –, sondern lediglich an einem konkreten Beispiel schlaglichtartig beleuchtet werden. Dabei werde ich zunächst die Grundzüge der frühen Oberstufenreform der OSO skizzieren (1), dann ein soziales und pädagogisches Profil des Abiturjahrgangs 1952 anschließen (2), einen Blick auf die Unterrichtsrealität in der reformierten Oberstufe werfen (3), die Oberstufenreform dann aus Schülersicht in den Blick nehmen (4) und abschließend eine mögliche Forschungsperspektive umreißen, die sich auch aus den Quellen ergibt (5).

1 Grundzüge der Oberstufenreform an der OSO

Nach ihrer Rückkehr aus dem englischen Exil hatte Minna Specht im Jahr 1946 die Leitung der Odenwaldschule übernommen und blieb Schulleiterin bis 1951.[9] Als überzeugte Reformpädagogin und Sozialistin war Specht angesichts der zeitgeschichtlichen Umstände davon überzeugt, dass gerade das Bildungssystem sich einem Wandel unterziehen müsse. In einem programmatischen Papier beklagte sie im März 1950 unter dem Titel „Notwendige Umgestaltung der Oberstufe in höheren Schulen"[10] im grundsätzlichen Teil, „dass das Leben [wegen

9 Vgl. Hansen-Schaberg, Inge: Minna Specht – Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918–1951). Untersuchungen zur pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin. (= Studien zur Bildungsreform, 22). Frankfurt/M. [u. a.] 1992.

10 AOSO: Reformpläne OSO und andere LEH (noch nicht verzeichnete Akte); alle folgenden, nicht eigens nachgewiesenen Zitate aus diesem Papier. – Die hier formulierten Argumente wurden auch wörtlich in den Modellversuchsantrag an das Hessische Ministerium für Erziehung und Volksbildung (ohne Datum [1950]) übernommen; vgl. den 6seitigen Durchschlag ebd. Im Antrag wird besonderer Wert darauf gelegt, „auf diesem Wege empirisch [!] zu einem neuen Lehrplan zu kommen". – Vgl. auch den bilanzierenden Erfahrungsbericht zur Oberstufenreform von Walter Schäfer: „Die Oberstufenreform der Odenwaldschule von 1950 bis 1970", 20 Seiten, Entwurf, in AOSO: Reformpläne OSO und andere LEH (noch nicht verzeichnet).

der sich spezialisierenden Arbeitsgebiete, JWL] zerfällt und sich im Spezialismus tot läuft". Specht forderte demgegenüber „als Gegengewicht ein vertieftes Verständnis für die überfachlichen kulturellen Zusammenhänge und Einordnungen". In diesem Kontext erwachse den Schulen „eine Doppelaufgabe:

a) durch Begabungsförderung aller Schüler die Spezialleistungen zu verbessern und damit gleichzeitig die Arbeits- und Lebensfreude zu erhöhen.
b) durch geeignete Maßnahmen die Zerfallstendenzen zu überwinden."

Die neuzeitliche Schule hatte für Minna Specht die Doppelaufgabe noch nicht gelöst, weil an alle Schüler derselben Klasse in den planmäßigen Fächern *dieselben Anforderungen* gestellt würden:

> „Dabei ignoriert die Schule die tägliche Erfahrung der Lehrer, dass die Kräfte der Schüler verschieden sind und trotz der gleichen Anforderungen auch die Leistungen und Einsichten verschieden bleiben müssen."

Auch die Nivellierung der Anforderungen mit Blick auf Allgemeinbildung helfen hier nicht weiter, da Allgemeinbildung wegen der unterschiedlichen Begabung und Reife „eine Fiktion" bleiben müsse. Schließlich führe auch die Betonung von „Begabtenförderung und Auslese" nicht zum Ziel, weil dabei „die Schüler als förderungswürdig oder [förderungs]-unwürdig voneinander geschieden" würden und der zugrundeliegende Maßstab beliebig hochgeschraubt werden könne. Der Königsweg einer Synthese von Integration und notwendig differenzierender Funktion von Schule lautete für Minna Specht:

> „Man kann der Gefahr [der Beliebigkeit von Wissen, JWL] nur dadurch begegnen, dass man in *jedem* Schüler das Förderungswürdige sucht, anerkennt und auch wirklich fördert."

Die skizzierte programmatische Kritik am herkömmlichen Unterricht konkretisierte Minna Specht auch in einem unterrichts- und fächerbezogenen flexiblen Differenzierungsmodell für die Oberstufe der OSO. Ostern 1950 wurde in Unter- und Oberprima mit Genehmigung des Hessischen Ministeriums für Erziehung und Volksbildung die Oberstufenreform an der OSO begonnen. Zu Beginn der Oberstufenreform hatten die Schüler die Möglichkeit, sich vier Leistungsfächer frei zu wählen, die dann mit erhöhtem Stundenvolumen unterrichtet wurden (Kursunterricht). Daneben traten Ergänzungsfächer (Kernunterricht) und der fächerübergreifende Gesamtunterricht (GU). Der Gesamtunterricht war ergänzend zu den Wahl- und Ergänzungsfächern eine Art *Studium generale*, das die Schüler beispielhaft erfahren lassen sollte, dass ein Thema immer mehrere Zugänge hat, die auch unterschiedliche Methoden erfordern.[11] Er war somit wissenschaftspropädeutisch angelegt. Der fächerübergreifende GU war der notwendige Versuch, „dem Partikularismus des Fächerunterrichts eine integrierende Ordnung entgegenzusetzen, der Spezialisierung ein interdisziplinäres Gegengewicht"[12]. Er sollte mit 3–4 Wochenstunden das Zentrum der Arbeit der aufgelockerten Oberstufe darstellen und vereinigte Unter- und Oberprima.

---

11 Vgl. zur Theorie und Praxis des GU in der OSO sowie zur Oberstufenreform insgesamt: Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Gemeinschaftskundlicher Gesamtunterricht. (= Erziehung und Unterricht heute. Beiträge zur Theorie und Praxis, Schriftenreihe der Odenwaldschule, hrsg. von Walter Schäfer und Wolfgang Edelstein, 4/5). Frankfurt/M. 1965. – Edelstein, Wolfgang: Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule. Struktur und Entwicklung. (= Erziehung und Unterricht heute. Beiträge zur Theorie und Praxis, Schriftenreihe der Odenwaldschule, hrsg. von Walter Schäfer und Wolfgang Edelstein, 8). Frankfurt/M. 1967. S. 101–105. – Oberstufenkonferenz der Odenwaldschule: Gesamtunterricht in der Oberstufe der Odenwaldschule. Beispiel: Der Mensch und seine Umwelt. (= Schriftenreihe der Odenwaldschule, 24.) Ober-Hambach 1961.

12 Edelstein, Odenwaldschule (wie Anm. 11), S. 102.

„Hier ist eine organische Stelle für die Entwicklung des Team-Teaching und seiner Methoden. Der Gesamtunterricht integriert somit alle Einrichtungen, die den Oberstufenplan der Odenwaldschule und seine Differenzierungen ausmachen. Er schafft die Einheit von Konferenz[13] und Schülerschaft im Unterricht, hebt die Interessenspezialisierung der Fächer – und der Fachgruppen – in einer gemeinsamen Fragestellung auf, spannt den Bogen über den Wechsel der Epochen im Stundenplan hinweg und gibt ihm einen festen Bezugspunkt; fasst die Primen zu gemeinsamer Arbeit zusammen und bildet die Synthese der Arbeitsmethoden, die in den Fächern erworben und geübt werden – sichtbar und erfahrbar in einem offenen Plenum."[14]

Im Tätigkeitsbericht an das Ministerium nach dem ersten Jahr der Versuchsarbeit wurden „Stoffbeschränkung, Fachbeschränkung und Vertiefung in wenigen gewählten Fächern" als kennzeichnende Züge des Reformversuchs hervorgehoben.[15] *Die freie Wahl weniger Fächer*, die *Wahl von Ergänzungsfächern* und der neu geschaffene *Gesamtunterricht* wurden ausführlich beschrieben und im Zusammenspiel der einzelnen Fächer konkretisiert. Selbstverständlich wurde die einjährige Versuchszeit trotz ständiger Kontakte mit dem Ministerium als „schlechterdings zu kurz [bewertet,] um die Ergebnisse zu gewährleisten, die wir erhoffen durften". In dem Bericht wird u. a. deutlich, dass die Wahlfreiheit in den Fächerkombinationen zukünftig eingeschränkt werden müsse, weil bei einigen Schülerinnen und Schülern „die Gefahr frühzeitiger und einseitiger Spezialisierung nicht vermieden" werden konnte. Nach der internen Evaluation der ersten Erfahrungen ging die OSO 1955/56 u. a. wegen dieser sich abzeichnenden zu frühen Spezialisierung durch die freie Wahl der Fächer zur Wahl bestimmter Fächerkombinationen über.[16]
Die konkrete Umstellung der Oberstufenarbeit, die ab 1951 von Spechts Nachfolger Kurt Zier weitergeführt und gemeinsam mit dem Kollegium modifiziert wurde, soll im Folgenden durch ein Portrait der Abiturklasse 1952 konkretisiert werden; ein Portrait also *des* Jahrgangs, der als erster in Unter- und Oberprima die Oberstufenreform erlebte. Dabei stütze ich mich in erster Linie auf die neu erschlossenen Aktenbestände des Archivs Odenwaldschule, die durch einige Zeitzeugenaussagen ergänzt werden.[17] Gleichzeitig werden so einige Quellentypen des Archivs vorgestellt. Dieses Material habe ich unter vier erkenntnisleitenden Fragestellungen ausgewertet:

- Welche Aussagen über die gesamte Lerngruppe ermöglicht das Material hinsichtlich Alter, Geschlecht, regionaler und sozialer Herkunft, Schulkarriere etc.?
- Ermöglicht das Material Erkenntnisse über die inhaltliche, didaktische und methodische Gestaltung des reformierten Oberstufenunterrichts?
- Wie haben die Schüler die reformierte Oberstufe wahrgenommen und reflektiert?
- Welche weiteren Forschungsperspektiven eröffnet das verwendete Quellenmaterial?

13 Die „Konferenz der Odenwaldschule" ist das oberste Organ und der Souverän der OSO. Hier treffen sich alle Mitarbeiter und gewählten Vertreter der Schüler und erörtern grundsätzliche pädagogische, organisatorische und Fragen der Schulentwicklung. Daneben gibt es Teil- und Fachkonferenzen sowie die tägliche Teekonferenz als Elemente kollegialer Strukturen.

14 Edelstein, Odenwaldschule (wie Anm. 11), S. 103.

15 AOSO: Reformpläne OSO und andere LEH (noch nicht verzeichnet): Bericht über das erste Unterrichtsjahr der reformierten Oberstufe der Odenwaldschule, 4 Seiten, hier S. 2.

16 Auch das Hessische Ministerium für Erziehung und Volksbildung beanstandete diese freie Wahl als „zu radikal". Damit gehe „der Charakter der Höheren Schule verloren". (Schreiben des Hessischen Ministeriums für Erziehung und Volksbildung an die Leitung der Odenwaldschule vom 10.02.1951; AOSO [noch nicht verzeichnet]: Reformpläne OSO und andere LEH)

17 Im einzelnen sind das folgende Akten aus dem Archiv der OSO (AOSO): Abiturprüfung 1952, Meldungen (Nr. 879); Reifeprüfungen (Nr. 283); Kursberichte 1950/51 (Nr. 113); Kursberichte 1951/52 (Nr. 112); Schülerakten (Nr. 422, 436, 440, 444, 456, 457, 465, 491, 493, 510, 512, 539, 546, 547, 553, 833, 837) – Die Schülerakten für den Abiturjahrgang 1952 sind inhaltlich im Vergleich mit anderen recht dürftig.

Tab. 1: Der Abiturjahrgang 1952 der Odenwaldschule, leicht modifizierte Zusammenstellung nach: AOSO Nr. 879 und Nr. 283.

Nr.	**Geschlecht**	**Geburtsjahr**	**Eltern**		**in OSO seit**
			Wohnort	Beruf	
1	M	1931	Hadamar	Zahnarzt	2 Jahren
2	M	1933	Koblenz	–	5 Jahre
3	M	1933	Heidelberg	Kaufmann	4 Jahre
4	M	1930	Nagpur (Indien)	Dr. ing	1,5 Jahren
5	M	1932	Breitenbach	Sägewerksbesitzer	5 Jahren
6	M	1931	Kelsterbach	Arzt	5 Jahren
7	M	1931	Istanbul	Univ. Prof.	1,25 Jahren
8	M	1930	Überlingen	Schriftsteller	2 Jahren
9	M	1931	Wiesbaden	Arzt	2 Jahren
10	M	1932	Plauen	Fabrikant	3 Jahren
11	M	1931	Essen	Chemiker	2 Jahren
12	W	1933	Wiesbaden	Univ. Prof.	1,5 Jahren
13	W	1930	Ludwigsstadt	Ingenieur	3 Jahren
14	W	1933	Lüneburg	Kaufmann	1,5 Jahren
15	W	1931	Frankental	Fabrikant	3 Jahren
16	W	1933	Niedernhausen	Bibliothekar	4 Jahren
17	W	1931	Redwitz	Kaufmann	9 Jahren
18	M	1930	[Akte gesperrt]		

Wahlfächer		Schulweg sitzengeblieben		Abgangs-zeugnis, Ø	Will werden
	glatt	U. u. M.	O. St.		
Mathematik, Physik, Chemie, Biologie	unregelmäßig			2/3	Export-Import-Kaufmann
Deutsch, Geschichte, Mathematik, Physik	unregelmäßig			2	Studium der Rechte
Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Englisch		unregelmäßig		2/3	kaufm. Ausbildung
Erdkunde, Englisch, Chemie, Biologie		unregelmäßig	+	3	Veterinär
Latein, Mathematik, Physik, Chemie		unregelmäßig		3	Techniker
Latein, Mathematik, Physik, Chemie		unregelmäßig +		2/3	?
Erdkunde, Latein, Mathematik, Chemie		unregelmäßig		2/3	?
Deutsch, Erdkunde, Englisch, Französisch		+		3/4	Mitarbeit am Rundfunk
Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik		unregelmäßig		3/4	kaufm.-jur. Beruf
Latein, Mathematik, Physik, Chemie					Architekt oder Bauingenieur
Erdkunde, Mathematik, Physik, Chemie		unregelmäßig	+	3/4	Chemiekaufm.
Deutsch, Geschichte, Englisch, Biologie		Sehr unregel-mäßig		3/4	Journalistin
Mathematik, Physik, Chemie, Biologie				3	?
Englisch, Mathematik, Chemie, Biologie		unregelmäßig		2	Lehrerin
Deutsch, Geschichte, Englisch, Biologie		unregelmäßig		3	Hotelfach
Deutsch, Geschichte, Englisch, Latein		unregelmäßig		2	evtl. Lehrerin
Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Biologie				3	Fürsorgerin

2 Soziales und pädagogisches Profil des Abiturjahrgangs 1952

Die vorangestellte Tabelle (Tab. 1) ist eine leicht modifizierte Zusammenstellung der Abiturklasse 1952 in Anlehnung an zwei überlieferte Listen in Nr. 879[18] und 283, ergänzt durch weitere Recherchen in den Schülerakten. Sie erlaubt zunächst einmal eine Auswertung hinsichtlich der Sozialstruktur und der Schulkarrieren des Jahrgangs.
Spalte 2: Die Klasse bestand aus insgesamt 18 Schülern, 6 Mädchen und 12 Jungen. Eine Verteilung der Geschlechter, die heute noch recht typisch ist an der OSO.
Spalte 3: Die Schüler sind in den Jahren zwischen 1930 und 1933 geboren, waren also zur Zeit ihrer Reifeprüfung zwischen 19 und 22 Jahren alt, vom Alter her also keineswegs ein homogener Jahrgang.
Spalte 4: Ihre regionale Herkunft ist m. E. nur insoweit interessant, als dass der Wohnort einiger Schüler in der SBZ/DDR lag. Insgesamt ist es eine LEH-typische Verteilung.
Spalte 5: Es waren fast durchweg intellektuelle und (groß-)bürgerliche Elternhäuser, die den sozialen Hintergrund der Schüler bildeten (Ärzte, Ingenieure, Professoren, Chemiker, Bibliothekar, Schriftsteller, Fabrikant und mehrfache Kaufleute). Offenbar war es zu dieser Zeit bzw. in dieser Klasse noch nicht gelungen, was Minna Specht nach der Übernahme der Schulleitung beabsichtigt hatte, nämlich die Tore der OSO „allen Kindern des Volkes [zu] öffnen“[19]. Mit der Feststellung des sozialen Hintergrundes ist allerdings noch überhaupt nichts über die Familienverhältnisse gesagt. Diese lassen sich aber anhand der obligatorischen handschriftlichen Lebensläufe der Schüler, die der Meldung zum Abitur beigefügt werden mussten, ebenfalls rekonstruieren. Eine Gesamtauswertung ergibt folgendes Bild: Drei Schüler hatten geschiedene Eltern, drei Schüler waren Halbwaisen (wobei jeweils die Mutter verstorben war), die Eltern zweier Schüler lebten aus beruflichen Gründen im Ausland und der Vater einer Schülerin verbrachte nahezu die gesamte NS-Zeit in Gefängnissen und einem KZ (ein weiterer Vater musste dies zwei Jahre erleiden). Neun von 18 Schülern hatten also kein intaktes Elternhaus. Manche von ihnen fanden auf der OSO wieder ein – wie es in den Lebensläufen heißt – „richtiges Zuhause“, „Ruhe und Zuhause“. Eine Situation, die auch heute noch signifikant ist.
Spalte 6: Bis auf eine Schülerin sind die Schüler dieser Abiturklasse allesamt erst nach dem Krieg an die OSO gekommen, haben den Neuanfang unter Minna Specht und die einsetzenden Reformen mit erlebt. Ihre Kindheit und Jugend haben sie unter der NS-Herrschaft und unter dem Eindruck der Kriegs- und Nachkriegsjahre verbracht. Ein Schüler war eineinviertel Jahre vor dem Abitur auf der OSO, drei Schüler anderthalb Jahre, vier Schüler zwei Jahre, drei Schüler drei Jahre, zwei Schüler vier Jahre, vier Schüler fünf Jahre und eine Schülerin neun Jahre. Die Mehrheit hat also nicht nur ihre Oberstufenzeit auf der OSO verbracht.
Spalte 7: Werfen wir einen Blick auf die Wahlfächer der Schüler. Sieben Schüler wählten einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt bei ihrer Fächerwahl (mind. 3 naturwissenschaftliche Fächer), sechs Schüler einen geisteswissenschaftlichen und vier gestalteten ihre Fächer ausgeglichen. Ein Schüler, der nur in einer Liste unvollständig verzeichnet ist, verließ die OSO vor dem Abitur.
Spalte 8: Bei allen bis auf drei Schülern ist in der Rubrik „Schulweg“ *unregelmäßig* oder *sehr unregelmäßig* vermerkt, bei vieren ist auch ein Sitzenbleiben festgehalten. Die Lebensläufe verdeutlichen, dass dies eine Folge der NS- und Kriegszeit war.

---

18 In der Akte AOSO Nr. 879: Abiturprüfung 1952 befindet sich zunächst eine Liste mit allen Schülern der Abschlussklasse (eine Variante in Nr. 283). Weiter enthält die Akte von jedem Schüler einen mehrseitigen handschriftlichen Lebenslauf als Anlage zur Meldung zur Reifeprüfung sowie ein Gutachten der Mitarbeiter (Urheber unklar) zu jedem der 18 Schüler.

19 Specht, Minna: Bericht und Pläne für das Landerziehungsheim Odenwaldschule bei Heppenheim an der Bergstraße, Groß-Hessen [2.1.1947]. In: OSO-Hefte, Neue Folge 9 (1985), Sonderheft, S. 67–74, hier S. 70. Original in AOSO, Nr. 888.

Vergleicht man die Fächerwahl nun mit den Berufswünschen *(Spalte 10)*, so fällt auf, dass immerhin acht Schüler einen Berufswunsch angeben, der nicht zwangsläufig ein Studium erfordert (1, 3, 5, 8, 11, 12, 15, 17). Somit war es – zumindest in diesem konkreten Fall – auch 1952 so, dass das Abitur nicht sofort ein Hochschulstudium nach sich zog. Sicher war dies in vielen Fällen in erster Linie den Zeitumständen nach dem Zweiten Weltkrieg geschuldet. Denn die Biographien der Schüler belegen, dass auf eine Berufsausbildung in späteren Jahren nicht selten noch ein Studium folgte. Bei zwölf der achtzehn hier verzeichneten Schüler konnte der tatsächlich ergriffene Beruf mit ihrem Berufswunsch während der Abiturzeit verglichen werden. Immerhin sechs Schüler ergriffen tatsächlich ihren Wunschberuf, zwei arbeiteten in Berufen, die ihrem Wunsch inhaltlich nahestanden und vier schlugen eine ganz andere Richtung ein.[20] Auffällig ist in den Biographien der ehemaligen Schüler auch die Tatsache, dass einige den Beruf mehrfach wechselten – und manche durchaus bewusst und nicht ungern. Eine Flexibilität, die heute immer wichtiger wird. Drei der achtzehn Schüler wollten oder konnten vor dem Abitur noch keinen Berufswunsch angeben.

Die Abiturergebnisse *(Spalte 9)* sind insgesamt befriedigend, weder besonders gut, noch besonders schlecht, also nicht signifikant auffällig. Um hier detailliertere Auskunft geben zu können, müssten die Abiturakten vollständig erschlossen sein; auch ließen sich dann Aussagen zu Themen und möglicherweise alternativen Prüfungsformen machen. Das wird nach Abschluss des Archivprojektes möglich sein.

Setzt man die Berufswünsche der Schüler *(Spalte 10)* nun in Verbindung mit den Wahlfächern *(Spalte 7)*, so wird deutlich, dass sich bei 8 von 18 Schülern inhaltlich engere Beziehungen zwischen Berufswunsch und Leistungsfächern herstellen lassen (4, 5, 8, 10, 11, 12, 14, 16). Fürchtete man von schuladministrativer Seite durch die freien Wahlmöglichkeiten eine verfrühte berufsbezogene Spezialisierung, so zeigt die vorliegende Zusammenstellung, dass diese Befürchtung zumindest im konkreten Fall nicht ganz unbegründet war. Auch vor diesem Hintergrund wurde ja – wie bereits erwähnt – im Jahr 1955/56 die völlig freie Wahl auf die Wahl unterschiedlicher Fächerkombinationen eingeschränkt. Ob damit allerdings – wie von der Schulverwaltung beabsichtigt – die Allgemeinbildung stieg, sei dahingestellt.

3 Reformierte Oberstufenarbeit 1951/52

Während sich zu den Abiturprüfungen gegenwärtig noch nichts Genaueres sagen lässt, ermöglichen die bereits erschlossenen Kursberichte[21] einen Blick in die schulische Arbeit in der „aufgelockerten“ Oberstufe und auch einen Blick auf die Bewertungspraxis[22] der OSO,

20 Ich danke den am 50jährigen Abiturtreffen 2002 in der OSO beteiligten „Ehemaligen“ für die Überlassung ihrer Kurzbiographien und die anregenden Gesprächsrunden. – Interessant ist auch, dass in etwa der Hälfte der Lebensläufe soziales Engagement eine bedeutende Rolle spielt.

21 Am Ende jedes Kurses schreiben die Mitarbeiter der Odenwaldschule einen Bericht für jeden Schüler, der einmal über die behandelten Unterrichtsthemen informiert und zum anderen den Schülern eine individuelle Rückmeldung über die Entwicklung und den Leistungsstand im Unterricht gibt. Diese verbalen Beurteilungen enden in einer Kursnote und kommentieren diese Note zugleich.

22 Vgl. zur Bewertungspraxis der OSO: Schäfer, Walter: Berichte und Zensuren in der Odenwaldschule. (Schriftenreihe der Odenwaldschule, 21). Oberhambach 1960. – Becker, Gerold: Berichte und Beurteilungen. Fragen, Gesichtspunkte, Stichworte. In: Neue Sammlung 22 (1982), 2, S. 128–142. – Zur Obertstufenreform: Schäfer, Walter: Der Oberstufenplan der Odenwaldschule. 1. Fassung [1955], neue Fassung. (Schriftenreihe der Odenwaldschule, 2). Oberhambach 1956. – Die meisten dieser Veröffentlichungen stammen von Mitarbeitern bzw. ehemaligen Mitarbeitern der OSO. Hier könnte also leicht der Verdacht einer nicht ganz so wissenschaftlich-kristischen Darstellung entstehen. Dieser Anfangsverdacht ist indes vor dem Hintergrund des nunmehr erschlossenen Quellenmaterials völlig unbegründet. Sämtliche mir

ul. Sg.

O D E N W A L D S C H U L E

Kursbericht

Arbeitstertial: ~~Sommer~~ Herbst ~~Winter~~ 19 51

Arbeitsfach	Arbeitsaufgabe			
Geschichte	Entstehung und Grundzüge des modernen Staates (Vom Ausgang des Mittelalters bis 17oo)			

Arbeitszeit Anfang | Ende	Stunden-verbrauch	Lehrer	Klasse oder Gruppe	Bemerkungen
5.11.-15.12.	3o	Brettschneider	XII/XIII	Doppelkurs

Arbeitsbericht

Thema : Die Jahrhunderte zwischen dem Hochmittelalter und der Franz.Revolution unter dem Frage nach dem modernen Staat und seinen Grundzügen betrachten.

Methode: Vom Stoff her nicht chronologisch,sondern nach Sachgebieten nicht auf Deutschland beschränkt,sondern europäisch.
Daher folgender Untersuchungsgang:Wirtschaftsgeschichte - Verfassungsgeschichte - die kontinentale Entwicklung in Preussen, Österreich,Frankreich und Russland - der Sonderfall England - die religiöse Revolution und ihr Verhältnis zur polit. und zur wirtschaftlichen Entwicklung - neue Staatstheorien (Machiavelli, Campanella,Thomas Morus).
Vom Unterricht her gesehen Verteilung der Einzelthemen auf einzelne Schüler mit längerer Vorbereitungszeit,dann Referate und allgemeine Diskussion,als Abschluss Klausuren,in denen jeder sein Stoffgebiet unter einer neuen Fragestellung zu bearbeiten hatte.

B e u r t e i l u n g

Klasse XII

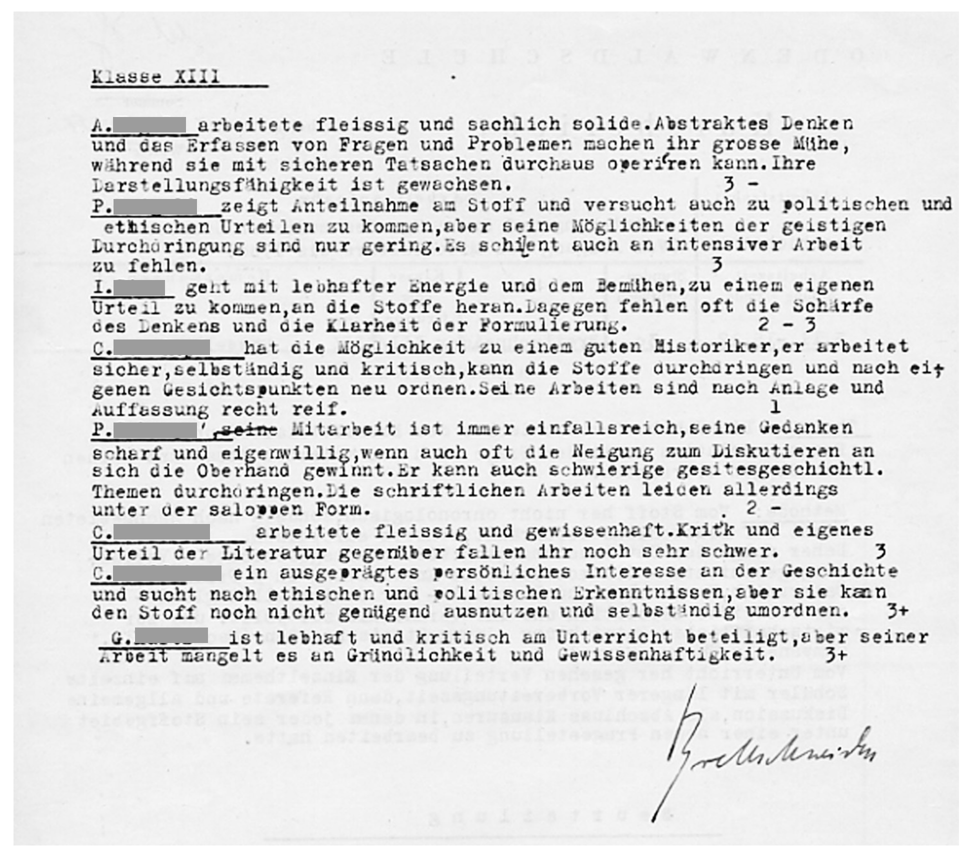
E.[redacted] hatte es schwer,dem Gespräch zu folgen.Eigene Aktivität zeigte er sehr wenig,auch seine häusliche Arbeit schien wenig intensiv,Die Leistungen waren daher gerade nur ausreichend. 4
H.[redacted] zeigte ein lebhaftes historisches Interesse,aber ihre eigene Arbeit litt unter dem Mangel an Arbeitsdisziplin.Sie kann Sachverhalte scharf erfassen und klar darstellen,während das selbstständige Schalten mit dem Stoff ihr noch schwer wird. 2-3
R.[redacted] bleibt zu oft still und unbeteiligt,kann aber gestellte Aufgaben ordentlich lösen.Der scharfe und aktive Zugriff fehlt, sodass die Arbeit etwas schülerhaft bleibt. 3
R.[redacted],neu in der Gruppe,fand sich schnell in den neuen Arbeitsstil,arbeitete selbständig,kritisch und klar. 2
O.[redacted] ,neu in der Gruppe,hat schwer mit seinem Mangel an Ausdrucksmöglichkeiten zu kämpfen,zeigt aber in der schriftlichen Arbeit gute Kenntnisse und eignes Urteilsvermögen. 2 -3

13. Klasse nicht Schreiber!

Teilnehmer und Beurteilung umseitig.

Abb. 1: Kursbericht Geschichte Klasse 12 und 13, Herbsttertial 1951, Werner Brettschneider (AOSO Nr. 112).

bekannten Veröffentlichungen über die OSO in den 1950er und 1960er Jahren haben eine hohe Validität. Dasselbe gilt für die Kursberichte: Auch hier keine bzw. nur ganz selten Berichtslyrik. Schließlich wurden die Kursberichte ja auch nicht zur Veröffentlichung verfasst, so dass falsche Profilierungssüchte hier ohnehin ins Leere gelaufen wären.



Klasse XIII

A.[redacted] arbeitete fleissig und sachlich solide.Abstraktes Denken und das Erfassen von Fragen und Problemen machen ihr grosse Mühe, während sie mit sicheren Tatsachen durchaus operieren kann.Ihre Darstellungsfähigkeit ist gewachsen. 3 -

P.[redacted] zeigt Anteilnahme am Stoff und versucht auch zu politischen und ethischen Urteilen zu kommen,aber seine Möglichkeiten der geistigen Durchdringung sind nur gering.Es scheint auch an intensiver Arbeit zu fehlen. 3

I.[redacted] geht mit lebhafter Energie und dem Bemühen,zu einem eigenen Urteil zu kommen,an die Stoffe heran.Dagegen fehlen oft die Schärfe des Denkens und die Klarheit der Formulierung. 2 - 3

C.[redacted] hat die Möglichkeit zu einem guten Historiker,er arbeitet sicher,selbständig und kritisch,kann die Stoffe durchdringen und nach eigenen Gesichtspunkten neu ordnen.Seine Arbeiten sind nach Anlage und Auffassung recht reif. 1

P.[redacted]' ~~seine~~ Mitarbeit ist immer einfallsreich,seine Gedanken scharf und eigenwillig,wenn auch oft die Neigung zum Diskutieren an sich die Oberhand gewinnt.Er kann auch schwierige gesitesgeschichtl. Themen durchdringen.Die schriftlichen Arbeiten leiden allerdings unter der saloppen Form. 2 -

C.[redacted] arbeitete fleissig und gewissenhaft.Kritik und eigenes Urteil der Literatur gegenüber fallen ihr noch sehr schwer. 3

C.[redacted] ein ausgeprägtes persönliches Interesse an der Geschichte und sucht nach ethischen und politischen Erkenntnissen,aber sie kann den Stoff noch nicht genügend ausnutzen und selbständig umordnen. 3+

G.[redacted] ist lebhaft und kritisch am Unterricht beteiligt,aber seiner Arbeit mangelt es an Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit. 3+

Abb.2: Kursbericht Geschichte Klasse 12 und 13, Herbsttertial 1951, Werner Brettschneider (AOSO Nr. 112).

enthalten die Berichte doch nicht nur eine Zusammenstellung der behandelten Kursinhalte, sondern ebenso großenteils didaktisch-methodische Hinweise und immer verbale Kurzgutachten über die Schüler. Aus dem großen Teilbestand der Kursberichte (ca. 6 lfd. Meter) wähle ich exemplarisch einen Geschichtskurs aus dem Schuljahr 1951/52 und einen Kurs innerhalb des Gesamtunterrichts aus dem Schuljahr 1950/51 aus.[23] Schauen wir also, wie Oberstufenschüler und Mitarbeiter Anfang der 1950er Jahre in der OSO arbeiteten. Im November und Dezember 1951 unterrichtete Werner Brettschneider einen Geschichtskurs zum Thema „Entstehung und Grundzüge des modernen Staates vom Ausgang des Mittelalters bis 1700", der 13 Schüler der 12. und 13. Klasse umfasste, darunter acht unserer Abiturienten.

Brettschneiders didaktisch-methodisches Vorgehen bei diesem doch eher traditionellen Thema war nun keineswegs der gymnasiale chronologische Lehrgang, sondern er strukturierte den Stoff nach Sachgebieten (Wirtschaftsgeschichte, Verfassungsgeschichte, Religion, Staatstheorien im europäischen und nicht nur deutschen Raum). Die Schüler arbeiteten dann längere Zeit arbeitsteilig an Einzelthemen mit unterschiedlichen Materialien der Bibliothek, um dann wieder im Plenum zu den Referaten und Diskussionen zusammen zu kommen. Ohne Zweifel ein wissenschaftspropädeutisches Vorgehen und keineswegs traditioneller, lehrerzentrierter und darbieten-

23 AOSO Nr. 113: Kursberichte 1950/51; Nr. 112: Kursberichte 1951/52.

der Unterricht. Dies findet sich häufig, auch in späteren Jahren u. a. in den Geschichtskursen von Walter Schäfer. Ein deutliches Zeichen also für eine methodisch-didaktische Reform. Dass auch die neueste Zeitgeschichte im Unterricht behandelt wurde oder in einem historischen Längsschnitt zum Widerstandsrecht gearbeitet wurde, sei nur nebenbei erwähnt.[24] Wie beurteilte Brettschneider nun die Schüler ‚unseres' Jahrgangs? Drei Beurteilungen habe ich ausgewählt:[25]

> „[A] hat die Möglichkeit zu einem guten Historiker, er arbeitet sicher, selbständig und kritisch, kann die Stoffe durchdringen und nach eigenen Gesichtspunkten neu ordnen. Seine Arbeiten sind nach Anlage und Auffassung recht reif. 1"
> „[B] arbeitet fleißig und gewissenhaft. Kritik und eigenes Urteil der Literatur gegenüber fallen ihr noch sehr schwer. 3"
> „[C] hat ein ausgeprägtes persönliches Interesse an Geschichte und sucht nach ethischen und politischen Erkenntnissen, aber sie kann den Stoff noch nicht genügend ausnutzen und selbständig umordnen. 3+"

Den OSO-Mitarbeitern ging es also darum, die Schüler zu selbstständigem Arbeiten und kritischem Denken und Urteilen anzuregen. Gelerntes sollte in einen Bestand arbeitenden Wissens eingeordnet und auf andere Zusammenhänge transferiert werden können. Reproduktion von Wissen genügte ihren Ansprüchen nicht. Heute allgemeines Ziel der Oberstufenarbeit, damals jedoch keineswegs üblich. Auch war ihnen wichtig, dass die Schüler einen persönlichen Bezug zu den Unterrichtsgebieten herstellten. Vor diesem Hintergrund ist auch die Konzeption der Abschlussklausur didaktisch interessant: Die Schüler bearbeiten ihr Referatsthema unter einer neuen Fragestellung.
Mein zweites Beispiel:[26] Lotte Zier betreute im Schuljahr 1950/51 im Rahmen des Gesamtunterrichts zum Großthema „Der Mensch und das Meer"[27] eine Biologie-Arbeitsgruppe, bestehend u. a. aus drei unserer Abiturienten, denen sie einschlägige Literatur zur Verfügung stellte. Sie erarbeiteten Referate zu „Nahrungsmittel aus dem Meer", „Werte und Rohstoffe aus dem Meer" und „Tiefsee und Tiefseetiere", die sie dann im Plenum der Primen hielten. Zier fasste in ihrem Kursbericht die Referate inhaltlich zusammen und unterzog sie dann einer inhaltlichen wie methodischen Kritik, die ich in Auszügen zitieren möchte.

> „[D] […] sprach fast ganz frei (35 Minuten) und zeigte während des Vortrages Lichtbilder, um eine Anschauung von den Tieren zu geben. […] Sein Referat war gut und klar aufgebaut und sachlich gut verarbeitet. Leider hat [D] eine nicht gute Form des Vortrages. Seine Rede ist gleichmäßig und leise; besonders ungünstig wirkt sich sein Dialekt aus. So hat die Form des Sprechens seine gute Arbeit nicht so zur Geltung gebracht, wie es wünschenswert gewesen wäre. Das zeigten auch die sich im Laufe der Diskussion ergebenden Fragen, die er während des Referates klar dargestellt hat. Vortragsform: mangelhaft. Inhalt und Aufbau des Referates: gut."

> „[E] hatte sich gründlich vorbereitet, sprach frei und mit Verständnis. Es gelang ihr auch, das Interesse der Zuhörer zu wecken. In der Diskussion schlossen sich viele Fragen an, die gut und klar beantwortet wurden und es wurde deutlich sichtbar, dass nur ein kleiner Teil des Gewussten berichtet wurde. Die Vielfalt des Stoffes erschwerte den Vortrag. Gesamteindruck: befriedigend." [Trotz des Lobes also „nur" befriedigend! Die Ansprüche und inhaltlichen Anforderungen waren demnach nicht gerade gering. JWL]

> „Zusammenfassung und Schluss mit dem Zitat aus Thomas Manns Dr. Faustus, als dieser von seinen Erlebnissen aus der Tiefe berichtet. [F] hatte sich sehr gut vorbereitet, sprach vollkommen frei und

24 Vgl.: Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe (wie Anm. 11), S. 27–87 die Berichte zum Nationalsozialismus. Vgl. auch die Kursberichte in AOSO Nr. 115, Nr. 119, Nr. 120, Nr. 121.

25 Sämtliche Schülernamen wurden aus Gründen des Daten- und Personenschutzes anonymisiert.

26 In AOSO Nr. 113: Kursberichte 1950/51.

27 Alle Themen des Gesamtunterrichts von Schuljahr 1950/51 bis Schuljahr 191963/64 in: Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe (wie Anm. 11), S. 24–26.

stand so über dem Stoff, dass er von den Bildern aus alle diese Punkte klar darstellen konnte. Viele Zwischenfragen nach Einzelheiten konnte er mühelos und klar beantworten. Die Zuhörer gingen sehr interessiert mit. Gesamteindruck: gut."

Zur sichtlichen Zufriedenheit Ziers zeigte F in seinem Referat auch einen fachübergreifenden Aspekt – selbstverständlich ein wesentliches Anliegen des Gesamtunterrichts – und glänzte noch dazu mit einem medial offenbar gut aufbereiteten und präsentierten, die Zuhörer fesselnden Vortrag. Ohne Zweifel eine gute Voraussetzung für lebenslanges, selbstständiges und auch akademisches Lernen.
Was lässt sich aus dem bislang Vorgestellten nun pädagogisch für den reformierten Oberstufenunterricht ableiten?

1. Die Debatten über eine Strukturreform der Oberstufe mussten zwangsläufig auch den Unterricht verändern, also gleichzeitig methodisch und didaktisch wirken: eines war nicht unabhängig vom anderen, äußere und innere Schulreform ergänzten sich sinnvoll.
2. Die Anforderungen an die Schüler in der reformierten Oberstufe waren hoch, vor allem aber waren sie sinnvoller als im traditionellen, lehrerzentrierten Klassenunterricht, weil sie transparent waren. Die Schüler lernten nicht nur, sich intensiv und vor allem selbstständig und methodisch versiert mit einer Sache auseinander zu setzen, sondern auch diese zu präsentieren.
3. Die Reform brachte auch für die Lehrer eine Änderung ihrer Rolle und ihrer Arbeitsweise mit sich, die vom traditionellen Schulehalten abwich. Sie waren in hohem Maße Berater und Initiatoren von Arbeits- und Lernprozessen. Koordination und Teamarbeit waren gerade für den GU unverzichtbar. Die Konferenz- und Mitarbeiter-struktur der OSO bildete dafür eine zentrale Grundlage. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass nicht wenige Lehrer nach 1945 neu an die OSO kamen und reformierte Unterrichtsarbeit nicht unbedingt gewöhnt waren. Zweifellos bedeutete es auch Mehrarbeit, solche detaillierten Kursberichte zu verfassen und die Schüler *so* genau zu beurteilen. Pädagogische Diagnostik verstanden (und verstehen) die Mitarbeiter der OSO als eine ihrer zentralen Aufgaben.

Zwischenfazit: Nach den Kursberichten zu urteilen, haben die Schüler also – ganz modern – das Lernen gelernt; selbstständiges Arbeiten und Vortragen ausprobiert; sich daran gewöhnt mit Kritik konstruktiv umzugehen und dabei auch realisiert, dass ihre Leistungen keineswegs immer nur gut und wohlwollend bewertet wurden (vgl. auch den Abitur-Durchschnitt), aber stets mit engagiertem pädagogischem Sachverstand.

4 Wie haben die Schüler die reformierte Oberstufe wahrgenommen und reflektiert?

Den Meldungen zur Abiturprüfung 1952 liegen die von jedem Schüler selbst verfassten handschriftlichen Lebensläufe bei.[28] Diese Quellen ziehe ich heran, um meine dritte Frage zu beantworten. Dazu werde ich aus zwei Lebensläufen ausführlicher zitieren. Der erste ist der von C, der Schülerin, die laut Brettschneider „ein ausgeprägtes persönliches Interesse an Geschichte" hatte.

28 AOSO Nr. 879: Abiturprüfung 1952. Im Vergleich mit den Abiturmeldungen öffentlicher Schulen fällt bei den von den Schülern der OSO verfassten Lebensläufen nicht nur ihre Ausführlichkeit, sondern vor allem auch ihr Reflexionsniveau auf. Ohne einer empirischen Überprüfung vorgreifen zu wollen, ist es doch sehr wahrscheinlich, dass dies eine Folge der pädagogischen Arbeit der OSO ist, die eben mit den Schülern gemeinsam die Bildungsgänge gestaltete.

„Um möglichst wenig Zeit zu verlieren, wurde ich in ein Internat, die Odenwaldschule, getan, die wegen ihrer guten und neuartigen Oberstufenreform bekann war. […] Das Charakteristische an dieser Schule ist die persönliche Freiheit, die jeder Mensch dort hat. Natürlich ist man an bestimmte Formen und Ordnungen gebunden, aber diese sind so großzügig, dass jeder sich ohne Schwierigkeiten einordnen kann. Die Schülerselbstverwaltung, die 1946 begonnen wurde und seit drei Jahren fertig dasteht, gibt unserer Gemeinschaft die Form einer Demokratie und wir werden angeregt, politisch zu denken. Ein anderes, sehr schwieriges Problem ist das soziale. […] Einzelne Kinder haben durch Geldspenden schon eine Freistelle erhalten. […] Das, was die Odenwaldschule vor allen anderen Schulen auszeichnet, ist das Verhältnis von Lehrer zu Schüler beziehungsweise von Mitarbeiter und Kamerad. Wir sehen in dem Mitarbeiter nicht nur den Lehrer, sondern auch den Menschen. Er will uns helfen, sowohl im Unterricht als auch in der Familie, unsere Schwierigkeiten zu überwinden und mit unseren Problemen fertig zu werden. […] Die vollkommen freie und moderne Form des Unterrichts macht mir das Lernen und Arbeiten zur Freude. – Meine Interessen liegen auf geisteswissenschaftlichem [!] Gebiet. Ich interessiere mich für Sprachen; aber noch stärker sind meine Neigungen zur Geschichte und Politik, vielleicht bedingt durch die Erfahrungen, die ich in meiner Kindheit gemacht habe und die auch heute noch durch die politische Arbeit meines Vaters, der Bundestagsabgeordneter ist, angeregt werden."

C hebt die „gute, neuartige Oberstufenreform" hervor, fühlt sich durch „freie und moderne Formen des Unterrichts" zum „Lernen und Arbeiten" motiviert – was für sie offensichtlich einen qualitativen Unterschied ausmachte. Das Erkennen von persönlichen Interessen ist sicher eine Konsequenz der fachlichen Wahlmöglichkeiten. Während *diese* Hinweise aber recht kurz bleiben, schreibt sie ausführlich über andere Reformelemente der Odenwaldschule: die gewährten Freiheiten, die Schülerselbstverwaltung, ein menschliches, ausgesprochen gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis und das von ihr so genannte „soziale Problem" (Freistellen, d. h. Übernahme des Schulgeldes durch Stipendien und andere Träger). Das waren offenbar Felder, die sie innerlich stärker beschäftigten.[29]
Die zweite Schülerstimme ist ein wenig kritischer. Sie stammt aus dem Lebenslauf des Schülers G:

„Im Anfang meiner Odenwaldschulzeit war ich, nachdem ich mich der Umgebung allmählich angepaßt hatte, sehr glücklich. Doch bald sollte dies anders werden. Ich konnte mit meinem Klassenlehrer, den ich jahrelang hatte, in keinen menschlichen Kontakt kommen. Dies war für mich sehr bitter und mußte auch seine Auswirkungen haben. Das einzige, was mich in dieser Zeit äußerlich noch an die Odenwaldschule binden konnte, war das Bestreben, mein Abitur zu machen, das einzige innere Band war eine sehr gute und ausdauernde Freundschaft mit einem Klassenkameraden. Dazu kam jedoch, daß ich stets ein sehr gutes Verhältnis zu meiner ‚Familie' hatte. Wie oft fühlte ich mich Menschen gegenüber, denen ich unsympathisch erschien. Aus diesen Situationen heraus, konnte mich nur eine Ermahnung retten, diese war: Durchhalten! […] Meine Veranlagungen liegen auf künstlerischem Gebiet. Ich kann mich beim Zeichnen und Malen nie genug über eine schöne Form erfreuen. Es kommt oft vor, daß meine Bilder stark von meinen Interessensgebieten beeinflußt werden. Ich interessiere mich sehr stark für Maschinen, besonders Motore, und für Chemie. Aus diesem Grund wählte ich bei der Fachwahl als Hauptfächer: Mathematik, Physik, Chemie und Latein, als Ergänzungsfächer: Kunst, Deutsch und Englisch. Ich wollte mit dieser Wahl schon sehr früh einen Grundstein für meinen späteren Beruf legen."

G geriet nach einem glücklichen Start also in menschlich schwierige Situationen auf der OSO, das Verhältnis zu einem Lehrer stellte sich für ihn völlig anders dar, als C es allgemein schilderte. Allerdings: das ist nicht besonders ungewöhnlich, das kommt vor. Und bei G lagen die Ursa-

29 Wichtig sind in diesem Zusammenhang auch die ermöglichten Austauschprogramme u. a. mit England.

chen hierfür in seiner Biographie.[30] Aufgefangen wurde dies durch ein gutes Verhältnis zu einem Kameraden und zur OSO-Familie. Dennoch war die OSO für G, der immerhin schon fünf Jahre dort war, nur die Schule, auf der er bis zum Abitur durchhalten wollte. Gleichwohl realisierte auch er, dass die OSO es ihm ermöglichte, seine Interessen zu entdecken und weiter zu entwickeln. An Gs Beispiel wird zudem deutlich, dass die Befürchtungen der Schulverwaltung und der Konferenz der OSO wegen einer zu frühen berufsspezifischen Spezialisierung durch die Wahlfächer nicht ganz unbegründet waren.
Bei ihrer zweifellos unterschiedlichen Akzentuierung zeigen beide Lebensläufe, dass die Schüler die reformierte Oberstufe als solche zur Kenntnis nahmen und über sie reflektierten. Für Reformschulen, an denen die Reform *mit* den Schülern gemacht wird, ist dies keineswegs ungewöhnlich. Das habe ich an einer ländlichen Dorfschule der 1920er Jahre auch zeigen können. Und dort waren es nicht Abiturienten, die über ihre Reformarbeit reflektierten, sondern Volksschüler.[31] Meines Erachtens ist eine solche bewusste Reflexion der Schüler für ein Gelingen der Reform unverzichtbar.
Die Lebensläufe aller Schüler der Abschlussklasse 1952 im Kontext gelesen eröffnen eine Forschungsperspektive, die ich nun abschließend kurz umreißen möchte.

5 Perspektiven auf eine Kollektivbiographie der Jahrgänge um 1930

Betrachtet man die niedergeschriebenen Biographien mit Blick auf die Erfassung der Jugend im Nationalsozialismus, so findet man das gesamte bekannte Spektrum von Faszination und Begeisterung für die HJ, unpolitischem Interesse für deren Angebote, aber auch Abscheu vor den damit verbundenen Zwängen und Disziplinierungen. Insofern also nicht weiter auffällig. Interessant wird es indes, wenn man die Wirkungen betrachtet, die die Schüler dieser Zeit unterstellen. Mehrfach liest man von einem Vertrauensverlust in die Welt der Erwachsenen und Misstrauen den Menschen gegenüber, sie hätten den Glauben an die Menschen und Autoritäten verloren (4/18). Wiederholt bringen die Schüler eine Abscheu vor Politik, politischem Handeln und Ideologie zum Ausdruck. Die Häufung dieser Aussagen lassen vielleicht auch vermuten, dass dies in der OSO wiederholt thematisiert wurde. Dem müsste man durch weitere Recherchen nachgehen, um keine falschen Schlüsse zu ziehen. Ohne Zweifel aber formulierten sechs Schüler dies als Folge der nationalsozialistischen Erfassung und „Verführung". Für einen demokratischen Neuanfang wahrlich keine geringe Hypothek. Noch schwieriger wird es, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass in manchen Klassen und Kursen auch die Kinder von Opfern und Tätern des NS-Regimes nebeneinander saßen.
Zu einer tiefen „Verunsicherung", zu einer „Verrohung" ebenso wie zu tiefem Nachempfinden des Elends führten die letzten Kriegs- und ersten Nachkriegsjahre bei acht Schülern; zwei von ihnen schildern die ersten Nachkriegsjahre gar als „schlimmste Zeit" ihres Lebens. An ein geregeltes Leben mit Schulbesuch war in dieser Zeit kaum zu denken. Zieht man nun, so meine These, die Lebensläufe weiterer Schüler seit 1946 (aus den Teilbeständen Schülerakten, Absagen, Abiturmeldungen) zur Gesamtanalyse heran, so lassen sich die vielfach vermuteten, in wenigen Kontexten bislang belegten Wirkungen der NS-Zeit auf die Kinder und Jugendlichen mit diesem Material empirisch erforschen.

30 Vgl. den Lebenslauf und das Gutachten in AOSO Nr. 879: Abiturprüfung 1952.
31 Vgl. Link, Jörg-W.: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968). Hildesheim 1999.

6 Fazit

Die Ergebnisse meiner Recherchen in den Beständen des Archivs der Odenwaldschule fasse ich in zehn Thesen zusammen und schließe sie mit einem Ausblick ab.

1. Die Abiturklasse 1952 repräsentiert insgesamt ein OSO-typisches, heterogenes Schülerklientel.
2. Die „Auflockerung der Oberstufe" ermöglichte es den Schülern durch die Wahlmöglichkeiten, individuelle Interessen auszubilden und zog didaktisch-methodische Reformen nach sich (äußere *und* innere Reform). Sie erlebten die Unterrichtsthemen als sinnvoll und transparent.
3. Die Schüler lernten selbstständiges Arbeiten und Reflektieren und sahen sich dabei mit hohen inhaltlichen Anforderungen konfrontiert (Wissenschaftspropädeutik v. a. im GU): selbst organisiertes Lernen als zentrale lebenslange Schlüsselqualifikation.
4. Die Schüler lernten mit Kritik umzugehen und konnten durch die ausführlichen individuellen Gutachten der Lehrer ihre Beurteilungen transparent nachvollziehen und Defizite aufarbeiten.
5. Die Schüler registrierten und reflektierten die Reformelemente der OSO bewusst. Dabei zeigten sich aber auch kritische Seiten der Reform: etwa der Spagat zwischen exemplarischem Arbeiten und vorzeitiger Spezialisierung.
6. Die Lehrer hatten ein verändertes Rollenverständnis, waren Berater, Begleiter und Organisator schüleraktiven Unterrichts sowie in hohem Maße pädagogische Diagnostiker. Zudem koordinierten sie ihren Unterricht, arbeiteten im Team und realisierten so innere Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts auf einem inhaltlich anspruchsvollen Niveau.
7. Die Auswirkungen der NS-Zeit äußerten sich in einer tiefen Verunsicherung und psychologischen Belastung der Schüler, auf die reagiert werden musste und auch wurde (z. B. durch politische Abende, zeitgeschichtliche Unterrichtsthemen oder Angebote in Psychologie).
8. Das Aktenstudium zeigt, dass die vorliegenden Pläne zur Oberstufenreform einer empirischen Überprüfung standhalten und man keiner Konzeptlyrik begegnet. Auch wird deutlich, dass die vorliegenden Veröffentlichungen über die Reformen aus den Reihen der (ehemaligen) Mitarbeiter der OSO valid sind.
9. Die Oberstufenreform der Odenwaldschule in den 1950er Jahren ist eine rollende Reform, die geprägt war durch konstruktive Selbstreflexion im Kollegium und die OSO als lernende Institution erscheinen lässt. Insofern war die Reform der Reform im Jahr 1955/56 ein konsequenter Schritt nach der internen Evaluierung der ersten Jahre der Versuchsarbeit.
10. Die 1950er Jahre gehören zu den produktivsten, konstruktivsten und wichtigsten Jahren der OSO.

Was hat diese historische Erbsenzählerei nun mit unserem heutigen Bildungssystem zu tun? Auf den ersten Blick vielleicht gar nichts. Und doch erscheint sie in einem anderen Licht, wenn wir zum Ausgangspunkt meiner Betrachtungen zurückkehren.
*‚In **jedem** Schüler das Förderungswürdige suchen, anerkennen und auch wirklich fördern‘* (Minna Specht) und: *‚die Förderung künftig auf das Potenzial des einzelnen Kindes abzustellen – und nicht auf die vermeintlich homogene Klasse‘* (Jürgen Kluge) – zwei fast identische Aussagen von Sachverständigen, deren Hintergrund unterschiedlicher kaum sein könnte. Steckt darin vielleicht der Kern einer guten, nämlich an den Schülern und an individuell differenzierter Leistung orientierten Schulpädagogik?

Studie 8

Pädagogische Konferenzen und kollegiale Schulentwicklung*

Zur Rolle des Kollegiums in der Odenwaldschule

Der OECD-Länderreport Deutschland zum Thema „Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" plädiert im September 2004 u. a. für ein neues professionelles Lehrerleitbild im deutschen Bildungssystem. Dieses neue Profil müsse drei Herausforderungen annehmen: Erstens müsse verstärkt auf die Heterogenität der Schülerschaft reagiert und die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass die Lehrer ihren Unterricht tatsächlich auf die Bedürfnisse der Schüler zuschneiden, um individuelle Behinderungen, Lernschwierigkeiten und soziale Benachteiligungen aufzufangen. Zweitens müsse das neue Profil deshalb besonderen Wert darauf legen, jedem Schüler individuelle Unterstützung anzubieten und neue, kreative Methoden einzusetzen, welche die Aktivität und Motivation der Schüler effizienter fördern. Und drittens schließlich müsse die Schule zunehmend begriffen werden als eine Organisation, die diese Prozesse durch intensive interne Kommunikation und Kooperation, durch kollegiale Planung, Qualitätsmanagement, Selbstevaluation und professionelle Schulentwicklung selbst steuert (vgl. OECD 2004, 44).
Modellversuche in einigen Bundesländern nehmen sich seit einiger Zeit diesen Herausforderungen an. So zielt z. B. der groß angelegte Modellversuch „Selbstständige Schule" in Nordrhein-Westfalen oder das Modellvorhaben „Stärkung der Selbständigkeit von Schulen" (MoSeS) in Brandenburg auf eine Verbesserung der Qualität der schulischen Arbeit und insbesondere des Unterrichts. Dies soll u. a. erreicht werden durch eine qualitätsorientierte Selbststeuerung an den Schulen, wobei als Arbeitsfeld der Modellversuche immer auch die innere Organisation und Mitwirkung in der Schule genannt werden. Neben dieser gegenwärtigen „Best-Practice"-Erprobung vermögen aber auch historische Modelle Anregungen zu liefern. Sie haben den Vorteil, dass die Ergebnisse und die Schwierigkeiten im Laufe der Versuche bereits bekannt sind. Ein solches historisches Beispiel soll im Folgenden mit der Odenwaldschule vorgestellt werden. In ihrer pädagogischen Praxis hatte die Odenwaldschule stets die Leitmotive einer selbstständigen Schule: Sie richtete ihre Erziehungs- und Unterrichtspraxis auf die Bedürfnisse der Schüler aus. Sie bemühte sich immer um eine selbstreflexive Qualitätsentwicklung ihrer pädagogischen Praxis. Und sie evaluierte und reformierte diese Praxis stets in einem schulinternen kollegialen Prozess.
Mein bildungshistorisches und schulpädagogisches Erkenntnisinteresse richtet sich vor allem auf folgende Fragen: Wie war der Prozess kollegialer Schulentwicklung strukturell im Kollegium verankert? Verschränkten sich während dieses Prozesses pädagogische und organisatorische Aspekte? Unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen konnte die kollegiale Schulentwicklung der Odenwaldschule gelingen.

1 Zum pädagogischen Profil der Odenwaldschule

Die 1910 von Paul Geheeb (1870–1961) als Landerziehungsheim (LEH) gegründete Odenwaldschule in Ober-Hambach bei Heppenheim/Bergstraße galt in den 1920er Jahren – wie es in einem zeitgenössischen pädagogischen Lexikon heißt – als der „umfassendste und kühnste Schulversuch Deutschlands, ja vielleicht in ganz Europa" (Spieler 1930, 890). Sie fand internationale Anerkennung und wurde bis 1933 von rund 11500 in- und ausländischen Gästen aufgesucht (vgl. Schmitt 1993). Was war das Besondere an der OSO?[1] Es waren vor allem vier Aspekte, die immer wieder hervorgehoben wurden: die Koedukation, das Kern-Kurs-System und eine sehr weitgehende Selbstverwaltung der Schule durch die Mitarbeiter und Schüler. Darüber hinaus zeichnete die OSO sich von Beginn an durch die Verbindung von praktischen, handwerklichen und intellektuellen Elementen im Unterricht und in den schuleigenen Werkstätten aus (heute: Schreinerei, Schlosserei, Druckerei, Töpferei, Design- und Textilwerkstatt).

Die Odenwaldschule hat sich im Verlauf ihrer über 90jährigen Geschichte zu einer integrierten Gesamtschule mit Internat entwickelt. Sie ist eine Schule in freier Trägerschaft und bietet heute die staatlich anerkannten Abschlüsse der Haupt-, der Real-, der Fachoberschule und des Gymnasiums sowie, kombinierbar mit schulischen Abschlüssen, berufliche Ausbildungsgänge an bis zur Gesellenprüfung im Schreiner- und Schlosserhandwerk und – in Verbindung mit dem Abitur – zur Abschlussprüfung für die Berufe des Chemisch-technischen und Informations-technischen Assistenten. Von den ca. 120 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Odenwaldschule ist etwa die Hälfte mit Unterrichts- und Erziehungsaufgaben in Schule und Heim betraut. In der Zeit nach 1945, vor allem aber in den 1960er Jahren gingen von der OSO Reformimpulse aus, die die Bildungspolitik der damaligen Zeit nachhaltig beeinflusst haben. Dabei wurden wichtige neue Strukturelemente für das staatliche Schulsystem (u. a. Mittel- und Oberstufenreform) vorweggenommen, exemplarisch erprobt und evaluiert. In produktiver Konkurrenz zum staatlichen Schulsystem versuchte die OSO schon immer, schulpädagogisch profilierte und z. T. alternative Antworten auf die sich wandelnden gesellschaftlichen Anforderungen an schulische Bildung zu geben. Dies bezog sich nicht nur auf strukturelle, sondern auch auf Elemente einer Unterrichtsreform, die sich u. a. mit folgenden Stichworten skizzieren lässt: Kooperatives und soziales Lernen, differenzierte Lernangebote, Gleichwertigkeit von kognitiver und handwerklich-technischer Bildung, Epochenunterricht, exemplarisches Lehren und Lernen, Spiel im Unterricht, Wahl- und Pflichtfächer, Fachbeschränkung, ungefächerter Sprach- und Naturkundeunterricht, verbale und diagnostische Beurteilung.

Pädagogisch lässt sich das Profil der OSO mit drei Leitmotiven umreißen, die von drei Schulleitern stammen. Das erste ist ein Zitat des griechischen Philosophen Pindar, das Paul Geheeb gerne verwendete, um die pädagogische Grundhaltung der OSO zu verdeutlichen. Es lautet: „Werde, der du bist." Das zweite stammt von *der* Schulleiterin, die wesentlich dazu beigetragen hat, die OSO zu einer politisch wachen Schule zu machen, von Minna Specht nämlich (Schulleiterin 1946–1951). Sie wollte „die Tore der Odenwaldschule [...] allen Kindern des Volkes öffnen" (Specht 1947). Und das dritte stammt von Walter Schäfer (Schulleiter 1962–1972) und heißt „Erziehung durch Unterricht" (Schäfer 1957). Diese drei Pole, die Individualität der Schüler und ihre uneingeschränkte Förderung, das Hinausgehen in die soziale und politische Wirklichkeit der Gesellschaft und die zentrale Rolle eines rational und intellektuell anspruchsvollen Unterrichts heterogener Lerngruppen in einem ganzheitlich orientierten Internatsbetrieb, sind *die* Punkte, durch die sich die OSO im Laufe ihrer Geschichte von anderen Landerziehungsheimen unterschied. „Charakteristisch für die Odenwaldschule ist zugleich die individuelle und soziale Pädagogik. Das heißt, im einzelnen zu helfen, aber nie das Ganze der Gesellschaft aus dem Auge zu verlieren" (Becker 1979, 244).

---

1 OSO ist die allgemein übliche Abkürzung für = Odenwaldschule Ober-Hambach.

Das pädagogische Profil der Odenwaldschule wurde (und wird) natürlich auch maßgeblich durch das Selbstverständnis der dort tätigen Lehrer und die spezifische Zusammensetzung der Schülerschaft bestimmt. Die pädagogischen Mitarbeiter der OSO begreifen sich als Lehrer und Erzieher, die zugleich für die individuellen Lern- und Entwicklungsbiographien der Schüler wie für die kollegiale pädagogische Entwicklung der Schule verantwortlich sind. An der OSO zu arbeiten war und ist weit mehr eine Entscheidung für eine Lebensform als eine Entscheidung für einen Beruf. Bei aller Übereinstimmung in der pädagogischen Grundüberzeugung war und ist das Kollegium der Odenwaldschule immer auch eine heterogene Gesellschaft von (pädagogischen) Individualisten, die sich aber dennoch der gemeinsamen Sache verpflichtet fühlen und sich dementsprechend für die Schule und in der Schule engagieren. Ebenso heterogen war von Beginn an die Schülerschaft der OSO. Waren es bei dem einen familiäre Probleme, so gaben bei dem anderen schulische Schwierigkeiten oder Lernprobleme den Ausschlag für einen Wechsel auf die Odenwaldschule, bei wiederum anderen war es das Interesse an den Bildungsangeboten der OSO. Diese unterschiedlichen Interessen- und Problemlagen verlangten selbstverständlich eine individualisierte und differenzierte Pädagogik. In den 1950er Jahren, die im Mittelpunkt des folgenden Beitrages stehen, sammelte sich in der Odenwaldschule, bedingt durch den Zusammenbruch aller staatlichen Ordnung, durch Ausbombung und Vertreibung eine überaus interessante Mischung von Menschen. Minna Specht kam als Schulleiterin aus der englischen Emigration. Dort hatte sie an „GER = German Educational Reconstruction" teilgenommen und Vorstellungen für das Deutschland nach Hitler entwickelt. Aus dem isländischen Exil kamen Lotte und Kurt Zier, gefolgt von Wolfgang Edelstein; aus der französischen Resistance kam Ernest Jouhy. Unter den Schülerinnen und Schülern waren u. a. Kinder, die aus dem KZ befreit wurden und Kinder von Widerstandskämpfern, die von den Nazis ermordet wurden (wie die Kinder von Adolf Reichwein). Gestörte Familienverhältnisse, psychische Belastungen und unstete Bildungsbiographien aufgrund der NS-Zeit waren in dieser Zeit ein zentrales Merkmal der Schülerschaft der Odenwaldschule.
Vor diesem Hintergrund und in Anbetracht der pädagogischen Tradition der OSO ist auch die in jeweils zeitgemäßer und undogmatischer Form modifizierte konsequente Demokratisierung und Individualisierung der Entscheidungsprozesse im Schulalltag ein wichtiger Grund für die zu beobachtende erstaunliche Flexibilität der OSO. Sie bildet den Fokus meiner weiteren Ausführungen.

2 Von der Schulgemeinde zur Konferenzverfassung

Werfen wir zunächst einen Blick auf zwei Momentaufnahmen. Die erste stammt von Paul Geheeb. In der 5. Schulgemeinde am 11. September 1912 skizzierte er wiederholt sein Verständnis der Schulgemeinde:

> „Die Schulgemeinde soll in erster Linie nicht ein Machtmittel sein, sondern ein Verständigungsmittel. Wir haben den Tag über für einander wenig Zeit; es ist notwendig, dass wir manche Zeit alle zusammensitzen, und dieses Zusammensitzen in der Schulgemeinde ist mir viel wichtiger, als gerade Beschlüsse zu fassen. – […] warum berufen wir aber Schulgemeinden ein und machen es nicht anders? Man muss dahinter kommen, dass die Sache ganz anders liegt. Hier ist es nicht so, dass nur der Wille des Direktors gilt. Diesen Standpunkt lehne ich von Grund auf ab. Alle sollen hier in gewissem Sinn regieren; die Leitung der Schule ist in den Händen aller. Jeder hat das gleiche Recht zur Mitarbeit. […] Wenn wir diesen Zweck vor Augen haben, dann kann es sich nur darum handeln, dass alle auf das gleiche Ziel hin streben. Hier gibt es keine Abstufungen. Hier sind alle gleichberechtigte Bürger des Erziehungsstaates. Von da aus ist es mir selbstverständlich, dass alle gleiches Stimmrecht haben." [2]

2 Direktor wolle er nur in zwei Punkten sein: „1. als verantwortlich fürs Materielle; 2. der Schulbehörde gegenüber; denn dem Kultusminister gegenüber können keine Kinder verantwortlich sein. In jeder anderen Hinsicht will ich

Die zweite Momentaufnahme aus dem Jahr 1972 stammt von Wolfgang Edelstein, dem ehemaligen Studienleiter der OSO und späteren Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Edelstein 1972, 33):

> „So werden Funktionen von einzelnen oder Gruppen von Mitarbeitern stets als Delegationen innerhalb der Konferenz begriffen. Diese vereinigt legislative und exekutive Funktionen zu einer unmittelbar demokratischen Verfügung der Mitarbeiter über die Institution: insoweit stellt sie, ohne selbst sich je so zu begreifen, eine Art Räteverfassung dar. Die kollegiale Demokratie löst die hierarchische Direktorialverfassung ab. Diese kollegiale Demokratie ist freilich, da sie nicht auf Grenzen ihrer Befugnisse stößt, so stark wie die Konferenz, die sie darstellt, d. h. wie die Initiative ihrer Mitglieder. Ihre Kompetenzen sind zwar durch Garantien und Traditionen gesichert. Nicht gesichert dagegen ist die Konferenz gegen die Trägheit ihrer Mitglieder, gegen die Erstarrung ihrer Funktionen, wie sie der Rückzug von Personen hinter die Organisation darstellt – das Risiko der Institutionalisierung spontaner Mitbestimmung."

Zwischen diesen beiden Momentaufnahmen liegen 60 Jahre Schulentwicklung. Eine veränderte Sicht auf das Kollegium ist offensichtlich. War aus der scheinbaren pädagogischen Idylle[3] der frühen Odenwaldschule ein ausdifferenziertes und vielleicht deshalb erstarrtes System geworden? Oder sind dies schlicht notwendige Konsequenzen in der Entwicklung einer lernenden Schule? Beschreibt Wolfgang Edelstein einen Zustand oder sind seine Ausführungen systematische Überlegungen, Reflexionen und mahnende Hinweise? Diese Fragen lassen einen kurzen Blick auf die Entwicklung von der Schulgemeinde zur Konferenzverfassung als sinnvoll erscheinen.

Die Idee der Schulgemeinde hatten Paul Geheeb und Gustav Wyneken als kollektive Mitbestimmungs- und Mitgestaltungseinrichtung bereits in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf entwickelt. Die Schulgemeinde war eine Vollversammlung aller Mitglieder der Schule. Lehrer/Erzieher und Schüler waren gleichberechtigte Mitglieder der Schulgemeinde. Mit einer solchen genossenschaftlichen Selbstverwaltung wurde zum Ausdruck gebracht, dass Schüler und Mitarbeiter in der Gestaltung ihrer Heimschule eine für alle gemeinsame pädagogisch-politische Aufgabe sahen. Die Schulgemeinde der OSO traf sich regelmäßig und besprach alle Angelegenheiten in freier Aussprache. Jeder hatte gleiches Stimmrecht. Die Schulgemeinde wurde von einem gewählten Schulgemeindeleiter (meist ein älterer Schüler) geleitet und alle hatten das Recht, Anträge an die Schulgemeinde zu stellen, die dann auch behandelt werden mussten.

Die Protokolle und Anträge der Schulgemeinden sind im Archiv der OSO (AOSO) mit geringen Lücken von 1912 bis 1927 und von 1930 bis 1932 bzw. die Anträge von 1910 durchgängig bis 1934 überliefert. In den Protokollen sind die Redebeiträge fast ausnahmslos namentlich erfasst, so dass man mit dieser Quelle ein recht genaues Bild dieser basisdemokratischen spontanen Mitbestimmungseinrichtung nachzeichnen kann und damit auch ein Stück kollegialer und kooperativer Schulentwicklung mitbekommt.

Thematisch ging es in den Schulgemeinden oft um Alltägliches im LEH-Leben wie z. B. die Sitten bei Tisch, Verhaltensweisen, Rauchen und Alkohol (vgl. z. B. die Protokolle der 113., 114. und 118. Schulgemeinde 1915). In den sogenannten Kursschluss-Schulgemeinden am Ende einer Unterrichtsepoche wurden zudem Unterrichtsergebnisse im Plenum der Schule vorgestellt und allgemein aus den Kursen berichtet. Darüber hinaus fallen wiederholte Diskussionen über das Stimmrecht und dessen Verleihung und über die Geschäftsordnung der Schulgemeinde in den Protokollen auf. Aber auch pädagogische, methodische und Fragen der Unterrichtsor-

nicht als Direktor gelten; ich will nur das gleiche Recht haben, wie jedes andere Mitglied. Wenn ich etwas bestimme, so tue ich dasselbe sozusagen nur als Sprachrohr der Schulgemeinde." (Paul Geheeb in der 8. Schulgemeinde am 26. Oktober 1912; Archiv der Odenwaldschule [AOSO], Schulgemeindeprotokolle)

3 Vgl. auch Wagenschein 1989, 33 ff.

ganisation wurden in dieser kooperativen Vollversammlung besprochen. Das 1913 eingeführte Kurssystem[4] wurde wiederholt diskutiert.[5] Wie wichtig solche offenen Gespräche gerade für die konstruktive Schulentwicklung mit einer auch damals schon heterogenen Schülerschaft waren, zeigt sich, wenn ein Schüler zum Ende der angesprochenen Diskussion einräumt, dass sie bis jetzt alle nicht gewusst hätten, wie das Kurssystem eigentlich gemeint war (vgl. Schäfer 1960, 92) Nur wenn Konsens über eine solche Strukturreform des Unterrichts herrscht und nur wenn die Schüler sie verstehen und mittragen, kann eine solche Reform auch gelingen.
Obwohl Geheeb selbst den Diskurs in der Schulgemeinde inhaltlich sicher dominiert hat – auch durch sein bewusstes Schweigen zu bestimmten Themen –, machen die Protokolle gleichwohl deutlich, dass die Versammlung offen, kollegial und ausführlich über alle großen und kleinen Belange der Schule diskutierte und gemeinsame Lösungen suchte: Lehrer *und* Schüler. Neben der Schulgemeinde gab es gleichsam als Ausschuss der Schulgemeinde die Konferenz der Mitarbeiter.

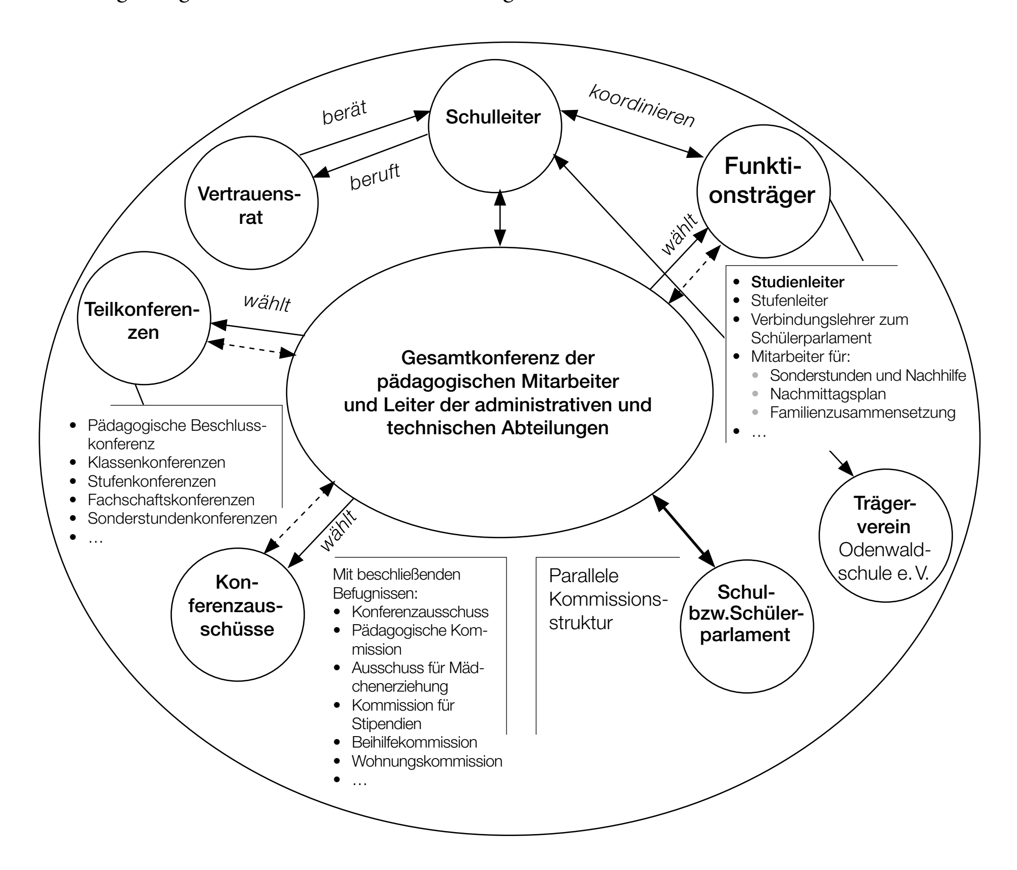


Abb. 1: Die Konferenzstruktur der Odenwaldschule ca. 1950–1970

4 Dabei fällt indes auf, dass die Etablierung des Kern-Kurs-Systems sich nicht in den Schulgemeindeprotokollen widerspiegelt, weil es offenbar nur im Mitarbeiterkreis entwickelt und diskutiert wurde (um Kurssystem vgl. Erdmann 1914/1985).

5 Z. B. in der 284. Schulgemeinde vom 29.1.1919 und in der 472. Schulgemeinde vom 5.5.1926 (abgedr. bei Schäfer 1960, 92): Hier äußert z. B. ein Lehrer sein Missfallen bezüglich der Arbeitshaltung der Schüler und der grundsätzlichen Organisation des Kurssystems, das ja eigentlich interessengeleitetes, exemplarisches Lernen ermöglichen sollte.

Diese demokratische Schulverfassung musste in der NS-Zeit selbstverständlich außer Kraft gesetzt werden. Nach 1945 reaktivierte die OSO unter Minna Specht zunächst die Einrichtung der Schulgemeinde, bis sie 1950 von einer Konferenzverfassung abgelöst und die OSO damit einem grundlegenden Strukturwandel unterzogen wurde (vgl. Schäfer 1960, 49). Wie die Schulgemeinde zuvor wurde nun die (Gesamt-) Konferenz zum Souverän der Schule. Sie ist bis heute das oberste Beschlussorgan der Odenwaldschule. In den 1950er und 1960er Jahren war die Konferenzverfassung der OSO wie folgt strukturiert (vgl. Schäfer 1958, Edelstein 1967, 1972): Die Gesamtkonferenz umfasst sämtliche pädagogischen und administrativen Mitarbeiter sowie die Leiter der technischen Abteilungen und den Wirtschaftsleiter. Sie entscheidet alle wesentlichen und grundlegenden Dinge, die die Gesamtheit der Schule, des Internats und des Unterrichts betreffen. Sie tagt wöchentlich (unter Anrechnung der Konferenzzeiten im Stundenplan) und täglich als „kleine Konferenz" („Teekonferenz") in der 25-Minuten-Pause am Vormittag, in der nach einer festen Tagesordnung organisatorische Dinge des Alltags hocheffektiv geregelt werden.

Zur Erleichterung ihrer Arbeit wählt die Gesamtkonferenz Konferenzausschüsse mit beschließenden Befugnissen und Ad-hoc-Ausschüsse zur Regelung von Einzelfragen, u. a.: Konferenzausschuss (drei gewählte Mitglieder, sammelt Anregungen und Anträge für Gesamtkonferenz, koordiniert die Ausschuss- und Kommissionsarbeit), die pädagogische Kommission (berät mit Hilfe von Schulpsychologen den pädagogischen Umgang mit einzelnen Schülern), der Ausschuss für die Mädchenerziehung (widmet sich den besonderen Fragen der Mädchenerziehung in einem koedukativen Internat), Kommission für Stipendien und Ermäßigungen, Beihilfekommission (verwaltet unter Beteiligung des Betriebsrates und des Wirtschaftsleiters die eingerichtete Beihilfekasse für alle Angestellten und Arbeiter der OSO), Wohnungskommission, Ausschuss für Schulfeiern.

Auch Einzelpersonen können von der Gesamtkonferenz gewählt und mit exekutiven Funktionen ausgestattet werden, z. B.: der ständige Verbindungslehrer zum Schülerparlament/Schulparlament (koordiniert die Beschlüsse von Konferenz und Schülerparlament), der ständige Mitarbeiter für die Nachhilfe- und Sonderstunden (arbeitet eng mit der pädagogischen Kommission zusammen, führt Beschlüsse durch und sucht geeignete Lehrer und Schüler für diesen Unterricht aus), der ständige Mitarbeiter für den Nachmittagsplan (koordiniert und regelt das Nachmittagsangebot der verschiedenen Arbeitsgemeinschaften in Spiel und Sport, den naturwissenschaftlich-technischen, den geisteswissenschaftlichen und den handwerklich-künstlerischen Bereichen), der ständige Mitarbeiter für die Familienzusammensetzung, der ständige Mitarbeiter für die Arbeitsgruppen des Schülerparlamentes

Hinzu kommen, wie auch in Regelschulen, Lehrerkonferenzen (alle Lehrerkonferenzen arbeiten eng mit dem Studienleiter zusammen, der die verschiedenen unterrichtlichen Elemente wie Unterrichtsplanung, Stoffver-teilung, Kursberichte, Facharbeit usw. koordiniert), Klassenkonferenzen, Fachkonferenzen, Vertrauensrat (wird nach Bedarf vom Schulleiter einberufen und umfasst die gewählten Stufenleiter und den Stundenplaner, berät Einstellungen, Anstellungen auf Probe, schulorganisatorische Fragen als Vorbereitung für die Gesamtkonferenz), pädagogische Gesamtkonferenz (wird gebildet von den Lehrern und Erziehern, die bereits längere Zeit an der OSO arbeiten und berät und beschließt Anstellungen neuer Mitarbeiter als Vorschlag an den Trägerverein; bespricht in besonderen Fällen auch disziplinarische Probleme einzelner Schüler), Sonderstundenkonferenz (berät über Nachhilfe, Sonderunterricht, individuelle Bildungspläne), Grundschul-, Volksschul-, Mittelstufen-, Oberstufenkonferenz.[6]

6 Die beschriebene Konferenzstruktur hat sich bis heute nur geringfügig verändert. Vor allem fand im Zuge der Demokratisierungsbewegungen um 1968 eine Erweiterung der Wahlämter statt, so dass heute auch der wichtige Vertrauensrat aus gewählten und nicht lediglich berufenen Mitgliedern und den Mitgliedern qua Amt besteht.

Dass bei einer solchen Schulverfassung auch die Schüler über eine entsprechende Vertretung verfügten, war bei der pädagogischen Tradition der OSO selbstverständlich. Nachdem die Schulgemeinde abgeschafft wurde, wurde ein Schulparlament eingerichtet, in das die Schüler gewählte Vertreter entsandten und das auch über eine parallele Kommissionsstruktur zur Gesamtkonferenz verfügte (vgl. Edelstein u. a. 1960). Für die Schulentwicklung besonders wichtig waren neben dem Schulleiter die Stufen- und Fachschaftskonferenzen, der Vertrauensrat und die gewählten Funktionsträger, insbesondere der Studienleiter.
Die pädagogische Gesamtfunktion der Gesamtkonferenz und ihrer Kommissionen, Ausschüsse und Teilkonferenzen, die ja alle von derselben Personengruppe konstituiert wurden, bestand im Ausgleich der pädagogischen Bewertungskriterien und -maßstäbe, in der Beratung der Schullaufbahn der Schüler in einem differenzierten und durchlässigen System sowie in ihrer „Fortbildungsleistung für die beteiligten Mitarbeiter" (Edelstein 1967, 31). Die Konferenz war und ist damit „ein Organ der Kommunikation", das durch den ständigen Austausch von Meinungen, Überlegungen, Beschlüssen und pädagogischen Planungen „ein lebendes Informationssystem" wird (ebd.).
Die Verantwortlichkeit der Gesamtkonferenz resp. ihrer Teilkonferenzen und Kommissionen für die pädagogische Entwicklung der Odenwaldschule war bereits nach 1950 realisiert. Dies werde ich nachfolgend am Beispiel der Oberstufenkonferenz[7] zeigen.

3 Die Oberstufenreform von 1956 als Beispiel kollegialer Schulentwicklung

Inhaltlich und strukturell ging es bei der Oberstufenreform der OSO im Kern um Fachbeschränkung, das Kurssystem, die Anzahl der Wahlfächer, exemplarisches Lehren und Lernen und um die strukturelle Einbindung des Gesamt-unterrichts (GU).[8] Im Kontext kollegialer Schulentwicklung interessiert hier in erster Linie der Prozess der Reform.
Die 1950 begonnene Oberstufenreform wurde vom Kollegium von Anfang an begleitend evaluiert, offen diskutiert[9] und schließlich 1956 einer grundlegenden Revision unterzogen. Die Diskussion der Oberstufenreform des Jahres 1956 wurde spätestens im Oktober 1954 (Protokoll 20.10.1954) aufgenommen und reichte mindestens bis zum November 1955 (Protokoll 9.11.1955); das heißt die Reform der Reform wurde ein Jahr lang sehr intensiv diskutiert. Diese Diskussion findet ihren Niederschlag in mindestens 14 überlieferten Protokollen.[10] Ergänzt wird diese schulinterne Überlieferung durch Veröffentlichungen aus dem Mitarbeiterkreis, die

Selbstverständlich sind heute auch gewählte Vertreter des Schülerparlaments mit Sitz und Stimme in der Gesamtkonferenz vertreten. Sämtliche Rechte und Pflichten der Gremien werden durch festgeschriebene Satzungen und Wahlordnungen geregelt.

7 Die Oberstufenkonferenz wurde ausgewählt, weil das Oberstufenmodell der OSO bundesweite Beachtung fand, weil die Oberstufenreform durchgehend von Selbstreflexion im Kollegium begleitet war und weil durch ein kürzlich abgeschlossenes Forschungsprojekt, das durch die Volkswagenstiftung gefördert wurde, die Archivbestände der Odenwaldschule zwischen 1945 und 1985 erschlossen wurden. Die nunmehr für die Forschung zugänglichen Archivbestände ermöglichen somit einen mehrperspektivischen Blick auf die Entwicklungsprozesse.

8 Zur Oberstufenreform der OSO sowie zu Theorie und Praxis des GU vgl. Schäfer 1956; Fächerübergreifender Unterricht 1965; Edelstein 1960; 1967; 1972; Link 2004.

9 Vgl. die Konferenzprotokolle und zusammenfassenden Papiere zur Selbstkritik aus dem Februar 1951 in AOSO, Nr. 2366: Unterricht: Kritik und Reform.

10 Insgesamt sind aus dieser Zeit 23 Protokolle der Oberstufenkonferenz überliefert, wobei unklar bleibt, welche Überlieferungslücken bestehen (AOSO, Nr. 1694; z. T. Parallelüberlieferung in Nr. 2358).

in mehreren Fällen als Urheber bzw. Autor explizit die Oberstufenkonferenz nennen und damit auch nach außen einen kollektiven Schulentwicklungsprozess signalisieren.[11]

Die Konferenzen fanden meist wöchentlich statt und die Protokolle belegen auch, dass neben den Themen der Strukturreform wiederholt auch die individuellen Bildungspläne einzelner Schüler oder vorgelegte Tertialsarbeiten besprochen wurden. Das verdeutlicht, dass in dieser Teilkonferenz eben auch über Unterrichtsinhalte und eine schülerorientierte, differenzierte Didaktik diskutiert wurde.[12] Die Diskussion über eine Reform der Fächerkombinationsmöglichkeiten wurde auf der Oberstufenkonferenz vom 20.10.1954 eröffnet. Unter TOP 7 wird zunächst die Beschränkung auf ein Hauptfach allgemein abgelehnt. Schließlich schlägt der damalige Studienleiter (Reinhold Leinhos) vor, „die Wahlfreiheit jedes Schülers dadurch einzugrenzen, dass er verpflichtet wird, aus jeder der folgenden vier Gruppen ein Fach auszuwählen. 1. Deutschkundliche Gruppe: Deutsch, Geschichte, Sozialkunde; 2. musische Gruppe: Musik, Kunst, Werken; 3. sprachliche Gruppe: Englisch, Französisch, Latein; 4. Mathematisch-naturwissenschaftliche Gruppe: Mathematik, Physik, Erdkunde, Chemie, Biologie." Dagegen empfiehlt ein anderer Kollege die Verringerung der Gruppen auf zwei – und zwar die geisteswissenschaftlich-sprachlich-musische und die mathematisch-naturwissenschaftliche. „Um das zu entscheiden" so heißt es weiter im Protokoll, „ist es erforderlich, zunächst über den Beitrag jedes Faches zu einer Bildung zu hören, um doch gewisse Ränge zu ermitteln." Damit lagen die zentralen Ansatzpunkte der Reform auf dem Tisch. Ab der Oberstufenkonferenz vom 27.10.1954 sprachen dann die jeweiligen Fachlehrer „über den Ort, den nach ihrer Ansicht ihr Fach im Bildungsplan der höheren Schule einnimmt. [...] Erst danach wird die Aussprache mit dem Ziel einer sinnvollen Änderung weitergeführt." Diese so genannten „Fachbilder" sind ebenfalls zum großen Teil überliefert und beziehen sich nicht nur auf die klassischen Schulfächer, sondern auch auf den Gesamtunterricht, die Werkfächer, auf Psychologie und Soziologie (vgl. Protokoll vom 21.9.55). Manche dieser Beiträge wurden vervielfältigt und im gesamten Kollegium verteilt (vgl. z. B. Protokoll vom 26.1.55).

Strukturelle, inhaltliche und methodische Reformelemente bildeten somit das Bezugssystem der Diskussionen. Diese Herangehensweise zeigt, dass äußere und innere Reform an der OSO gleichzeitig und miteinander verschränkt gedacht und realisiert wurden. In der Oberstufenkonferenz vom 9.2.1955 wurde z. B. übereinstimmend beklagt, dass der Oberstufenunterricht die Interessen der Schüler noch nicht genügend berücksichtige und methodisch zu sehr dem Mittelstufenunterricht gleiche. Diese Feststellungen führten schließlich zu einer über mehrere Konferenzen andauernden Diskussion über die Arbeits- und Erkenntnismethoden der einzelnen Fächer. Die Arbeitsergebnisse der Oberstufenkonferenz wurden während des gesamten Reflexionsprozesses regelmäßig in der Gesamtkonferenz referiert, bevor diese letztlich über die Reform der Reform entschied.

Wichtig für die kollegiale Schul- und Unterrichtsentwicklung, die im konkreten Fall auch *mit* den Schülern erfolgte, waren in diesem Zusammenhang die Diskussionen um eine Neustrukturierung des fächerübergreifenden Gesamtunterrichts, der wesentlich zur Teamentwicklung innerhalb des Kollegiums beitrug. Der GU war ergänzend zu den Wahl- und Ergänzungsfächern eine Art *Studium generale*, das die Schüler beispielhaft erfahren lassen sollte, dass ein Thema immer mehrere Zugänge hat, die auch unterschiedliche Methoden erfordern. Er war

11 Diese Veröffentlichungen haben, das zeigt das Archivstudium, eine hohe Validität und sind kaum geglättet.

12 Nicht von jeder Konferenz sind Protokolle erhalten. Teilweise lassen sich die Diskussionen sehr detailliert nachvollziehen, denn oft sind die Diskussionsbeiträge ausführlich protokolliert und namentlich gekennzeichnet.

wissenschaftspropädeutisch angelegt und war gleichzeitig ein Instrument schulinterner Schulentwicklung.

> „Hier ist eine organische Stelle für die Entwicklung des Team-Teaching und seiner Methoden. Der Gesamtunterricht integriert somit alle Einrichtungen, die den Oberstufenplan der Odenwaldschule und seine Differenzierungen ausmachen. Er schafft die Einheit von Konferenz und Schülerschaft im Unterricht, hebt die Interessenspezialisierung der Fächer – und der Fachgruppen – in einer gemeinsamen Fragestellung auf, spannt den Bogen über den Wechsel der Epochen im Stundenplan hinweg und gibt ihm einen festen Bezugspunkt; fasst die Primen zu gemeinsamer Arbeit zusammen und bildet die Synthese der Arbeitsmethoden, die in den Fächern erworben und geübt werden – sichtbar und erfahrbar in einem offenen Plenum." (Edelstein 1967, 103)

Die Selbstrevision und -evaluation der Oberstufenreform der OSO war das Kontinuum der Reform und hatte ihren Ort in der Oberstufen und anschließend auch in der Gesamtkonferenz. Die gesamte Reform der Reform verlief indes nicht nur harmonisch. Wie jeder kollegiale, resp. kollektive Veränderungsprozess war auch die Reform der Reform von Auseinandersetzungen und kontroversen Auffassungen im Kollegium begleitet. Schon im ersten Jahr der Oberstufenreform 1950/51 legte der Studienleiter eine klare, selbstkritische und offene Zusammenfassung der Schwierigkeiten vor. Unter der Überschrift „Gründe für die Misserfolge" zählte er im Februar 1951 allgemeine Schwierigkeiten mit der Oberstufenreform auf, die er in insgesamt acht Punkten formulierte (in AOSO, Nr. 2366, ohne Datum, vermutlich Jan., Feb. 1951). Entsprechend der Fragestellung des vorliegenden Beitrages beschränke ich mich auf zwei Punkte im Zusammenhang mit der kollegialen Schulentwicklung:

> „6. Die Spannungen innerhalb der Mitarbeiterschaft stürzen die Zusammenarbeit; eine Reform darf nur dann gewagt werden, wenn der Wille zur Zusammenarbeit garantiert ist.
> 7. Die Schüler fühlten sich als Opfer der Zersplitterung der Mitarbeiter und glaubten darin eine Entschuldigung für ihre mangelnde Arbeitsenergie zu haben. Die vielfach beobachtete Demoralisation hat die Stabilität der Schule erschüttert und ihr Niveau gesenkt, [handschriftlicher Zusatz:] Reformarbeit beeinträchtigt, Wirkung gefährdet."

Wenn hier von „Zersplitterung der Mitarbeiter" gesprochen wird, so scheinen die Differenzen und Unzufriedenheiten im Kollegium bereits zu dieser Zeit schon zu einem Kontinuum der Schulentwicklung der OSO zu gehören. Sie prägen das Kollegium bis heute. In einem nicht datierten, aber aus derselben Zeit stammenden vertraulichen Papier werden namentlich Kritikpunkte von insgesamt 19 Mitarbeitern aufgeführt, die zuvor schriftlich eingefordert worden waren. Für mein Thema interessant sind zwei Komplexe: 6/19 Mitarbeitern forderten weniger und konzentriertere Konferenzen: „weniger Voll- mehr Fachkonferenzen", „Kurzkonferenzen verkürzen und disziplinieren", „Beschränkung der Konferenzvorträge Leinhos"; ebenfalls 6/19 verlangten, dass beschlossene Prinzipien auch eingehalten werden müssten: „Mühsam erarbeitete Prinzipien und Beschlüsse durchführen", „Beschlüsse und Anordnungen konsequent durchführen", „Erziehungsprinzipien klarlegen und darüber einigen", „Stetigkeit in pädagogischen und methodischen Fragen". Diese Zusammenstellung wurde dann wieder im Kollegium verteilt und vom Studienleiter (Leinhos) mit folgenden m. E. äußerst wichtigen Hinweisen versehen: „1. Anstelle der allgemein gehaltenen Wünsche konkrete Vorschläge; 2. Vorschläge, wie und an wen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zu verteilen sind". (AOSO, Sammlung „Zur Chronik seit 1946")

Hier zeigt sich ein wichtiges Strukturelement, das für den Erfolg einer kollegialen schulinternen Schulentwicklung m. E. unverzichtbar ist: Der Reformprozess des Kollegiums wurde von den gewählten Funktionsträgern stets konstruktiv begleitet, moderiert, reflektiert und auf hohem

wissenschaftlichen Niveau zurückgespiegelt, um die gemeinsame Vision, das kollektive Ziel trotz unterschiedlicher Meinungen, Fraktionen, Vorbehalte und auch emotionaler Ressentiments nicht aus den Augen zu verlieren. Vor allem die Funktion der Studienleiter (Leinhos, Edelstein) war eine zentrale Gelenkstelle für die Bündelung der teaminternen Entwicklungsprozesse. Fehlt diese Reflexionsinstanz, so droht der Prozess zu zersplittern und damit zu erstarren. Sechzehn Jahre nach der Reform der Reform fasste Wolfgang Edelstein diesen letztendlich erfolgreichen Prozess kollegialer Schulentwicklung wie folgt in einer sehr zeittypischen Sprache zusammen (1972, 56 f.):

> „Die Erfahrungen […] führten 1956 zu einer erneuten Revision des Oberstufenmodells. Dabei wird auch die mittlerweile erworbene Organisationskompetenz eine Rolle spielen, das Niveau, das nach einem halben Jahrzehnt der kollegialen Lernprozesse das begriffliche Instrumentarium qualitativer Planung in der Konferenz erreicht hatte. Die Fassung der Oberstufenreform von 1956 zeigt die Verschränkung von Inhalt und Form, von curricularen und didaktischen Zielsetzungen und Strukturentscheidungen, die deren Realisierung ermöglichen sollen, von intendierten Bildungsprozessen und organisatorischen Entscheidungen zu deren Durchsetzung. In der mehr als ein Jahr lang anhaltenden Diskussion über Substanz und Struktur dieser Reform findet die Konferenz zur Synthese der bislang in verschiedenen Zusammenhängen und partikular entwickelten Kategorien institutioneller Selbstplanung." Diese kollegialdemokratische Konferenzverfassung setze, so ebenfalls Edelstein, „eine ausdrückliche Solidarität der Mitarbeiter dieser Schule mit den Organisationszielen und Strukturprinzipien, die sie selber entwickeln und tragen" voraus: „Darum hat der Versuch Chancen, lebendig zu bleiben und nicht im System zu erstarren." (ebd.33)

4 Fazit und Ausblick

Am Beispiel der Oberstufenreform der OSO konnte ein erfolgreicher Prozess kollegialer Schulentwicklung beschrieben werden, der heute mit anderen Vokabeln oft als Neuentdeckung gefeiert wird. Das, was z. B. die OECD in ihrem eingangs erwähnten Report fordert, wurde bereits vor einem halben Jahrhundert in der Odenwaldschule erfolgreich realisiert. Die Ergebnisse meines Beitrages lassen sich in 7 Thesen zusammenfassen:

1. Die Einrichtung der Schulgemeinde als basisdemokratisches und harmonisch verklärtes genossenschaftliches Mitbestimmungs- und Entscheidungsgremium hat sich in einer ausdifferenzierten, größeren Schule überlebt, lebt aber immer noch als Mythos fort.
2. Die Konferenzverfassung der OSO war die Grundlage einer selbstgesteuerten, kollegialen und erfolgreichen Schulentwicklung. Sie stellte die Struktur dar, innerhalb derer Kontroversen gebündelt und in einen konstruktiven, dynamischen und pädagogischen Lernprozess überführt werden konnten.
3. Unverzichtbare Voraussetzung dieses Prozesses war die Solidarität der Mitarbeiter mit den selbst entwickelten Organisationszielen und Strukturprinzipien. Dies verlangte ein Selbstverständnis der Lehrerrolle, das sich nicht in der eines ‚Unterrichtsbeamten' erschöpft.
4. Wichtig und unerlässlich für den Erfolg dieses Prozesses war die Tatsache, dass an Schlüssel- und Gelenkstellen Personen arbeiteten, die im Team kritisieren, moderieren, evaluieren, reflektieren, ausgleichen, bündeln *und* motivieren, entwickeln, innovieren konnten, ohne autoritär zu leiten. Ohne eine solche Steuerung droht der dynamische Prozess zu erstarren. Schulentwicklung ist eben auch Personalentwicklung.
5. Pädagogische Qualitätssicherung erfolgte im Spannungsverhältnis von kollegialen Prozessen und individuellen Visionen. Pädagogische Beratungen waren dabei die Grundlage für Strukturentscheidungen und Organisationsentwicklung.

6. Die Oberstufenreform von 1956 wurde als rollende Reform ständig von erfahrungsbasierten wissenschaftlichen Selbstreflexionen begleitet und ist trotz der inhaltlichen Differenzen im Detail ein Beispiel für einen erfolgreichen kollektiven Lernprozess, der nicht geradlinig, sondern offen und flexibel verlief.
7. Die Oberstufenreform von 1956 zeigt die Verschränkung didaktischer, methodischer, inhaltlicher und struktureller Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vor allem der wissenschaftspropädeutische Gesamtunterricht war ein zentrales Mittel schulinterner Lehrerfort- und Teambildung sowie eine Methode zur Qualitätsentwicklung eines differenzierenden und integrierenden Unterrichts in heterogenen Lerngruppen.

Auch 32 Jahre nach ihrer Veröffentlichung haben die folgenden Ausführungen Wolfgang Edelsteins als damaliger Studienleiter der OSO deshalb nichts an Aktualität verloren. Denn das, was Edelstein 1972 beschrieb, ist nichts anderes als das, was heute u. a. mit dem Begriff „lernende Schule“ oder „selbstständige Schule“ bezeichnet wird.

> „Die ständige Selbstrevision, der die Odenwaldschule sich seit Ende der vierziger Jahre unterzogen hat, stellt die praktische Neubestimmung des Verhältnisses von Struktur und Funktion dar, die aus dem Reflexionsprozess, seiner Absicht gemäß, jeweils hervorgeht. Sie ist, aus der Perspektive gezielter Innovation betrachtet, eine ständige Revision der Strukturen unter dem Leitprinzip der Förderung jedes Schülers innerhalb der Schule. Eine Strategie der Förderung als organisatorisches Prinzip setzt freilich ein Organ voraus, das die einzelnen Funktionselemente der Institution auf ihre Erträge überprüfen, Kriterien diskutieren, Handlungsanweisungen erteilen, Revision und Rekonstruktion einleiten kann. Die Odenwaldschule hat sich dieses Organ in seiner Konferenz geschaffen. Die Konferenz ist das gleichsam institutionalisierte Bewusstsein, das kritische Sensorium und die Entscheidungsinstanz der Schule. […] Die Selbstrevision der Odenwaldschule lebt von der Konferenzverfassung“ (32).

Kann ein solches historisches Modell heute noch zum Nachdenken anregen? Ich meine ja, denn das pädagogische Potenzial solcher Strukturen und Erfahrungen ist längst nicht ausgeschöpft. Im Kontext gegenwärtiger Schulentwicklungsdebatten lässt es zumindest aufhorchen, wenn selbiger Wolfgang Edelstein vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen als Studienleiter der OSO und als Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung auf einer Tagung in der Odenwaldschule im Jahre zwei nach PISA sinngemäß folgendes ausführte: „Das, was an der OSO anders war als überall, das war die unglaubliche Lebensform der Konferenz. Sie war anstrengend. Doch das Interessante war die Heterogenität bei Erwachsenen und Kindern. Die pädagogische Reaktion auf diese Heterogenität ist der Schlüssel zum Verständnis des gesamten Bildungssystems. Das Fehlen dieser Reaktion ist die Voraussetzung für die PISA-Ergebnisse. ‚*Optimum cuique*‘ war unser Ansatz.“[13]

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Archiv der Odenwaldschule (AOSO): Nr. 1694: Oberstufenkonferenz, Konferenzprotokolle 1950–1958; Nr. 2358: Konferenzen, Konferenzprotokolle 1951–1957; Nr. 2366: Oberstufe, Unterricht: Kritik und Reform 1950–1956; Schulgemeindeprotokolle 1912–1927 und 1930–1932; Schulgemeinde: Anträge 1910–1934; Sammlung „Zur Chronik seit 1946“

13 Eigene Mitschrift eines Vortrages von Wolfgang Edelstein auf der Arbeitstagung „Pädagogische Impulse für die Bildungsreform? Die bildungspolitische Bedeutung der Odenwaldschule in den 1950er und 1960er Jahren“ am 1. und 2. März 2002 in der Odenwaldschule.

Gedruckte Quellen

Becker, Hellmut (1979): Nachwort zu Walter Schäfer: Erziehung im Ernstfall. Die Odenwaldschule 1946–1972, Frankfurt/M., 242–253.

Edelstein, Wolfgang (1960): Odenwaldschule. In: Ders. (Hrsg.): Oberstufenreform in der Höheren Schule. (= Aus den deutschen Landerziehungsheimen, 3.) Stuttgart, 9–48.

Edelstein, Wolfgang/Winckelmann, Matthias/Schäfer, Walter (1960): Die Schülermitverwaltung in der Odenwaldschule. (= Schriftenreihe der Odenwaldschule, 19.) Ober-Hambach.

Edelstein, Wolfgang (1967): Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule. Struktur und Entwicklung. (= Erziehung und Unterricht heute. Beiträge zur Theorie und Praxis, Schriftenreihe der Odenwaldschule, hrsg. von Walter Schäfer und Wolfgang Edelstein, 8). Frankfurt/M.

Edelstein, Wolfgang (1972): Eine Schulverfassung für den Wandel. Entwicklung einer Gesamtschule 1950–1970. In: Schäfer, Walter/Edelstein, Wolfgang/Becker, Gerold: Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule. Frankfurt/M., 22–94.

Erdmann, Otto (1914/1985): Die Arbeitsorganisation der Odenwaldschule (1914). In: OSO-Hefte, Neue Folge: 9 (1985), 35–40.

Fächerübergreifender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe (1965). Gemeinschaftskundlicher Gesamtunterricht. (= Erziehung und Unterricht heute. Beiträge zur Theorie und Praxis, Schriftenreihe der Odenwaldschule, hrsg. von Walter Schäfer und Wolfgang Edelstein, 4/5). Frankfurt/M.

Fleckenstein, Helmuth (1958): Der Oberstufenplan der Odenwaldschule. In: Ders.: Höhere Schulen auf neuen Wegen. Frankfurt/M., 26–28.

Geheeb, Paul (1910/1967): Rede zur Eröffnung der Odenwaldschule, gehalten am 14. April 1910. In: Dietrich, Theo: Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbrunn/Obb., 96–99.

Mitglieder der Oberstufenkonferenz (1956): Die Unterrichtsgebiete der Odenwaldschule. (= Schriftenreihe der Odenwaldschule, 8.) Ober-Hambach.

Mittelstufenkonferenz der Odenwaldschule (1962): Der Überhang in die weiterführenden Schulzweige der Odenwaldschule. Prüfungsbeispiele zur Auslese in der Lenkungsstufe. (= Schriftenreihe der Odenwaldschule, 26.) Ober-Hambach.

Oberstufenkonferenz der Odenwaldschule (1956): Zur Reform der Reifeprüfung. Ein Vorschlag der Odenwaldschule. (= Schriftenreihe der Odenwaldschule, 10.) Ober-Hambach.

Oberstufenkonferenz der Odenwaldschule (1959): Die Tertialsarbeit in der Oberstufe der Odenwaldschule. (= Schriftenreihe der Odenwaldschule, 17.) Ober-Hambach.

Oberstufenkonferenz der Odenwaldschule (1961): Die Gruppenprüfung im Abitur der Odenwaldschule. (= Schriftenreihe der Odenwaldschule, 22.) Ober-Hambach.

Oberstufenkonferenz der Odenwaldschule (1961): Politische Erziehung an der Odenwaldschule. Der Nationalsozialismus im Gesamtunterricht. (= Schriftenreihe der Odenwaldschule, 23.) Ober-Hambach.

Oberstufenkonferenz der Odenwaldschule (1961): Gesamtunterricht in der Oberstufe der Odenwaldschule. Beispiel: Der Mensch und seine Umwelt. (= Schriftenreihe der Odenwaldschule, 24.) Ober-Hambach.

Schäfer, Walter (1956): Der Oberstufenplan der Odenwaldschule. 1. Fassung [1955], neue Fassung. (= Schriftenreihe der Odenwaldschule, 2). Ober-Hambach.

Schäfer, Walter (1957): Erziehung durch Unterricht. Zwei Beiträge. (= Schriftenreihe der Odenwaldschule, 12.) Ober-Hambach.

Schäfer, Walter (1958): Die Konferenz der Odenwaldschule. Mit einem Vorwort von Kurt Zier und einem Nachwort von Minna Specht. (= Schriftenreihe der Odenwaldschule, 15.) Ober-Hambach.

Schäfer, Walter (1960): Die Odenwaldschule 1910–1960. Der Weg einer freien Schule. (= Schriftenreihe der Odenwaldschule, 1). Ober-Hambach.

Schäfer, Walter/Edelstein, Wolfgang/Becker, Gerold (1972): Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule. Frankfurt/M.

Specht, Minna (1947/1985): Bericht und Pläne für das Landerziehungsheim Odenwaldschule bei Heppenheim an der Bergstraße, Groß-Hessen vom 2.1.1947. In: OSO-Hefte, Neue Folge: 9 (1985), 67–74.

Specht, Minna (1948/1993): Der Mut zur Lücke. Auszüge aus einer Rede vor dem Landesschulbeirat von Hessen, 1948. In: OSO-Hefte, Neue Folge: 15 (1993), 17–22.

Spieler, Josef (1930): Geheeb, Paul. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Freiburg i. Br. 1930, Sp. 888–891.

Wagenschein, Martin (1989): Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie. 2. ergänzte und durchgesehene Auflage, Weinheim, Basel.

Literatur

Alphei, Hartmut (1999): Vertrauen in die Selbstentwicklungskräfte Heranwachsender. In: Pehnke, Andreas u. a. (Hrsg.): Anregungen international verwirklichter Reformpädagogik. Traditionen, Bilanzen, Visionen. Frankfurt/M., 213–225.
Link, Jörg-W. (2004): „Die vollkommen freie und moderne Form des Unterrichts macht mir das Lernen und Arbeiten zur Freude." Pädagogisches Portrait des Abiturjahrgangs 1952 der Odenwaldschule. In: Zeitschrift für Museum und Bildung 61/2004, S. 42–65.
Näf, Martin (1997): Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule. Weinheim.
OECD (2004): Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Germany. Paris.
Schmitt, Hanno (1993): Die Besucherbücher der Odenwaldschule (1910–1933). In: Lehberger, Reiner (Hrsg.): Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik. Beiträge zur schulgeschichtlichen Tagung vom 17. bis 18. November 1992 im Hamburger Schulmuseum. (Hamburger Schriftenreihe zur Schul- und Unterrichtsgeschichte, Bd. 5) Hamburg, 130–135.

IV Schulpädagogische Perspektiven, Konsequenzen für die Lehrerbildung

Studie 9
Schule als Lebensraum
Reformpädagogische Impulse und schulpädagogische Perspektiven

> *„Als ich raufkam, das war 1923 zum ersten Mal, war ich also sehr freudig überrascht. Keine Schule! [Sondern? Nachfrage Interviewerin] Jedenfalls keine Schule. Sehr schön! Und dass es keine Schule war, das war die Hauptsache!“* (Wagenschein in: Hessischer Rundfunk 1985)

Offensichtlich ist es außergewöhnlich und bemerkenswert, wenn man einer Schule ihre Funktion – ähnlich wie einer Kirche – nicht sofort bereits von außen ansieht. Üblicherweise erwarten wir mehrstöckige Gebäude mit langen einheitlichen Fensterreihen auf der einen und endlosen Fluren auf der anderen Gebäudeseite; davor ein ordentlich gepflasterter Schulhof und hinter den zahllosen Türen funktional aufgereihte Klassenräume, in denen vorsortierte, ordentlich aufgereihte Schüler von Unterrichtsbeamten instruiert und auf das Leben nach der Schule vorbereitet werden. Rechtwinklig, quadratisch, praktisch, gut. Tatsächlich laden solche Orte selten zum Verweilen ein. Viel eher lösen sie bei den meisten Menschen einen Fluchtreflex aus.
Zumindest der Pädagoge und Physikdidaktiker Martin Wagenschein (1896–1988), von dem die eingangs zitierten Aussagen stammen, zählte sich offenbar zu den Menschen, die vor traditioneller Schule eher flüchten. Seine Aussagen stammen aus einem Interview zum 75jährigen Bestehen der Odenwaldschule. Die Odenwaldschule gehörte zu den Schulen, die in der krisenhaften Aufbruchsstimmung zu Beginn des 20. Jahrhunderts und besonders nach dem Ersten Weltkrieg neue Wege gingen, um aus Unterrichtsanstalten durch äußere und innere Umgestaltung Schulen zu machen, die für Schüler wie Lehrer Lebens-, Lern- und Erfahrungsräume boten.
Mit drei Beispielen aus dieser Zeit werde ich im Folgenden den Blick auf die Geschichte von Entwürfen und Praktiken der räumlichen Konkretion, Gestaltung und Präsentation von Bildungsprozessen richten und den Raum dabei als materialisierte Pädagogik betrachten (vgl. Jelich/Kemnitz 2003). Die pädagogische Wirkung räumlicher Arrangements ist unbestritten. Offen ist zumindest empirisch-bildungshistorisch, zu welchen langfristigen Effekten diese Wirkung jeweils führte. Den Fokus meiner Betrachtungen lege ich auf die pädagogische Gestaltung des Außenraumes, nicht jedoch ausführlicher auf die inneren Reformprozesse, die mit der Raumgestaltung verbunden waren. Die historischen Beispiele repräsentieren alternative und erprobte Gestaltungsmöglichkeiten schulischer Bildungsräume, in denen schulpädagogische Potenzen liegen, die nichts von

ihrer systematischen Bedeutung und ihrer Impulsfunktion verloren haben und die noch längst nicht ausgeschöpft sind. Dies werde ich abschließend mit Blick auf zwei aktuelle Beispiele zeigen.

1 „Schule auf dem Zauberberg“: Die Odenwaldschule 1910–1934

„Die ganze Anlage“ – so setzt sich das eingangs zitierte Interview mit Wagenschein fort – „ja, was kann man sagen? Die Atmosphäre ist locker, lichtdurchlässig, nicht steif. [Und das Verhältnis Lehrer-Schüler?] Beruht auf gegenseitiger Achtung. Wenig Grenzen also zwischen Erwachsenen und Kindern. Man konnte es oft gar nicht sehen, wer ein älterer Kamerad ist und wer ein junger Lehrer war. Keine Altersgruppen und Koedukation und kein fester Lehrstoff, Lehrplan.“ (Hessischen Rundfunk 1985).

Der Film trägt den Titel „Schule auf dem Zauberberg – Die Odenwaldschule“. Dies ist die „Anlage“, über die Martin Wagenschein berichtet und an der er während der Weimarer Republik selbst als Mathematik- und Physiklehrer gearbeitet hatte. Ernsthaftigkeit der Arbeit und Heiterkeit des Orts – so der filmische Kommentar – prägten die Odenwaldschule.

Die 1910 von Paul Geheeb (1870–1961) als Landerziehungsheim (LEH) gegründete Odenwaldschule in Ober-Hambach bei Heppenheim/Bergstraße galt in den 1920er Jahren als der „umfassendste und kühnste Schulversuch Deutschlands, ja vielleicht in ganz Europa“ (Spieler 1930, Sp. 890). Sie fand internationale Anerkennung und wurde bis 1933 von rund 11500 in- und ausländischen Gästen aufgesucht (vgl. Schmitt 1993). Was war das Besondere an der Odenwaldschule Ober-Hambach (OSO)? Es waren vor allem vier Aspekte, die immer wieder hervorgehoben wurden: 1. die Koedukation, 2. das Kern-Kurs-System und 3. eine sehr weitgehende Selbstverwaltung der Schule durch die Mitarbeiter und Schüler. Darüber hinaus zeichnete die OSO sich 4. von Beginn an durch die Verbindung von praktischen, handwerklichen und intellektuellen Elementen im Unterricht und in den schuleigenen Werkstätten aus (heute: Schreinerei, Schlosserei, Druckerei, Töpferei, Design- und Textilwerkstatt).

Die Odenwaldschule hat sich im Verlauf ihrer bald 100jährigen Geschichte zu einer integrierten Gesamtschule mit Internat entwickelt. Sie ist eine Schule in freier Trägerschaft und bietet heute die staatlich anerkannten Abschlüsse der Haupt-, der Real-, der Fachoberschule und des Gymnasiums sowie, kombinierbar mit schulischen Abschlüssen, berufliche Ausbildungsgänge an bis zur Gesellenprüfung im Schreiner- und Schlosserhandwerk und – in Verbindung mit dem Abitur – zur Abschlussprüfung für die Berufe des Chemisch-technischen und Informationstechnischen Assistenten.

Pädagogisch lässt sich das Profil der OSO mit drei Leitmotiven umreißen, die von drei Schulleitern stammen. Das erste ist ein Zitat des griechischen Philosophen Pindar, das Paul Geheeb gerne verwendete, um die pädagogische Grundhaltung der OSO zu verdeutlichen. Es lautet: „Werde, der du bist.“ Das zweite stammt von der Schulleiterin, die wesentlich dazu beigetragen hat, die OSO zu einer politisch wachen Schule zu machen, von Minna Specht nämlich (Schulleiterin 1946–1951). Sie wollte „die Tore der Odenwaldschule […] allen Kindern des Volkes öffnen“ (Specht 1947) und hatte zudem auch den didaktisch wichtigen „Mut zur Lücke“ (Specht 1948). Und das dritte stammt von Walter Schäfer (Schulleiter 1962–1972) und heißt „Erziehung durch Unterricht“ (Schäfer 1957). Diese drei Pole, die Individualität der Schüler und ihre uneingeschränkte Förderung, das Hinausgehen in die soziale und politische Wirklichkeit der Gesellschaft und die zentrale Rolle eines intellektuell anspruchsvollen Unterrichts heterogener Lerngruppen in einem ganzheitlich orientierten und räumlich ausgestalteten Internatsbetrieb, sind *die* Punkte, durch die sich die OSO im Laufe ihrer Geschichte von anderen Landerziehungsheimen unterschied.

In dem von Hermann Lietz (1868–1919) eingeführten Begriff „Landerziehungsheim" steckt bereits eine pädagogische Programmatik (zur Landerziehungsheim-Pädagogik vgl. Hansen-Schaberg/Schonig 2002, Bd.2). Alle drei Teile dieses Kompositums stehen für reformpädagogische Schulkritik. Die Gründung der Schulen auf dem Land war eine bewusste Reaktion auf die Lebensverhältnisse in den Städten, die mit der Industrialisierung wuchsen und dabei genauso schnell verelendeten. Im (gestalteten) ländlichen Raum hingegen glaubten die LEH-Pädagogen eine natürliche und gesunde Erziehungs- und Bildungsarbeit leisten zu können. Dies war durchaus eine kulturkritisch motivierte, antimoderne Reaktion auf die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Modernisierungsprozesse. „Erziehung" fasst die zeitgenössische Kritik an der einseitig kognitiven Buch-, Pauk- und Drillschule zusammen. Denn Schule müsse immer auch wesentlich und ganzheitlich Erziehungsarbeit leisten und sich nicht lediglich auf die Köpfe der Schüler konzentrieren. „Heim" als dritter Bestandteil des Kompositums macht schließlich deutlich, dass Schule mehr ist als Unterricht, dass die Schüler sich in ihrer Schule heimisch fühlen sollen, in ihr wohnen und leben sollen. In Konsequenz dieser pädagogischen Programmatik waren die LEH daher auch Internatsschulen, ein pädagogischer Mikrokosmos, pädagogische Provinzen eben, wie u. a. Geheeb in Anlehnung an Goethe betonte.

Der Gründung der Odenwaldschule ging eine längere Suche nach einem geeigneten Ort voraus. Den fand Geheeb schließlich in einem Tal des Odenwaldes an der südhessischen Bergstraße (zu den komplexen Gründungszusammenhängen vgl. Näf 2006). Mit 14 Schülern und 5 Mitarbeitern bezogen er und seine Frau Edith Cassirer einen leerstehenden Landgasthof in Ober-Hambach bei Heppenheim. Geheebs Schwiegervater, der Berliner Industrielle und Stadtverordnete Max Cassirer (1857–1943), hatte das Gebäude gekauft, das als „Goethehaus" nun zum Kern der frühen Odenwaldschule wurde. Cassirer finanzierte dann auch den Ausbau der Odenwaldschule: Bis 1918 wurden weitere 7 Häuser neu gebaut; in den 1920er Jahren kamen noch einmal drei Gebäude hinzu, u. a. auch ein Werkstättenhaus und ein Sportplatz. Die OSO hatte zu diesem Zeitpunkt 14 Lehrer, 13 Lehrerinnen, 60 Schüler und 35 Schülerinnen (Stand 1925). Die Bautätigkeit begleitet die Geschichte der Odenwaldschule bis zur Gegenwart. Heute existieren 36 Gebäude und Orte als Wohn-, Unterrichts-, Arbeits-, Freizeit- und Erfahrungsräume.

Die ersten Häuser wurden vom bekannten Bergsträßer Architekten Heinrich Metzendorf (1866–1923) im für ihn typischen Heimatstil gebaut und fügten sich harmonisch in die Landschaft der Bergstraße ein. Auch von daher ist es kein Wunder, dass Martin Wagenschein bei seinem ersten Besuch an der OSO durch nichts an eine Schule erinnert wurde. Geschaffen wurde so der Mikrokosmos eines Schul-Dorfes, das für die Bewohner ein ganzheitlicher Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum wurde (eine zeitgenössische Beschreibung des geografisch-architektonischen Gesamtensembles findet sich bei Huguenin 1926, S. 8–10). Getauft wurden die neuen Gebäude auf die Namen von Fichte, Schiller, Humboldt, Herder, Pestalozzi, Bach und Platon oder sie erhielten als Wasch- bzw. Werkstättenhaus einen ihrer Funktion entsprechenden Namen. So wurden Geheebs geistesgeschichtliche Orientierungspunkte nicht nur räumlich im Alltag fixiert und erfahrbar, die Schüler und Mitarbeiter lebten gleichsam wörtlich in dieser Geisteswelt, gingen bei Schiller und Goethe ein und aus.

Wie dieser neu gestaltete äußere Raum von Mitarbeitern und Schülern (im frühen, jugendbewegten Sprachgebrauch „Kameraden") pädagogisch mit Leben gefüllt und gestaltet wurde, möchte ich exemplarisch mit einer Bildquelle darstellen.

Das Schwarz-Weiß-Foto zeigt eine Gruppe von 9 Personen, 3 Schülerinnen, 5 Schüler und einen älteren Mann, der aufgrund des Kontextes sofort als Lehrer identifiziert wird. Es ist Martin Wagenschein. Die Gruppe befindet sich auf bzw. vor und hinter einer Bank, die vor Sträu-

chern, einem Rankzaun und einem Gebäude steht. Sowohl die leichte, legere und sommerliche Kleidung als auch Lichteinfall und Schattenschlag legen dem Betrachter nahe, dass das Foto im Sommer um die Mittagszeit bzw. am frühen Nachmittag aufgenommen wurde. Fünf Schüler und Schülerinnen der geschlechts- und altersheterogenen Gruppe sitzen neben Wagenschein auf der Bank, eine Schülerin lehnt sich von hinten auf die Bank, drei Jungs liegen vor den anderen im Gras, teilweise mit nacktem Oberkörper. Die beiden Personengruppen sind einander zugewandt. Dem Fotografen schenkt niemand Aufmerksamkeit, so dass das Foto weder gestellt noch konstruiert wirkt, sondern den Eindruck einer zufälligen Momentaufnahme macht. Die Schüler haben untereinander teilweise Körperkontakt, ein Schüler teilweise auch zum Lehrer.

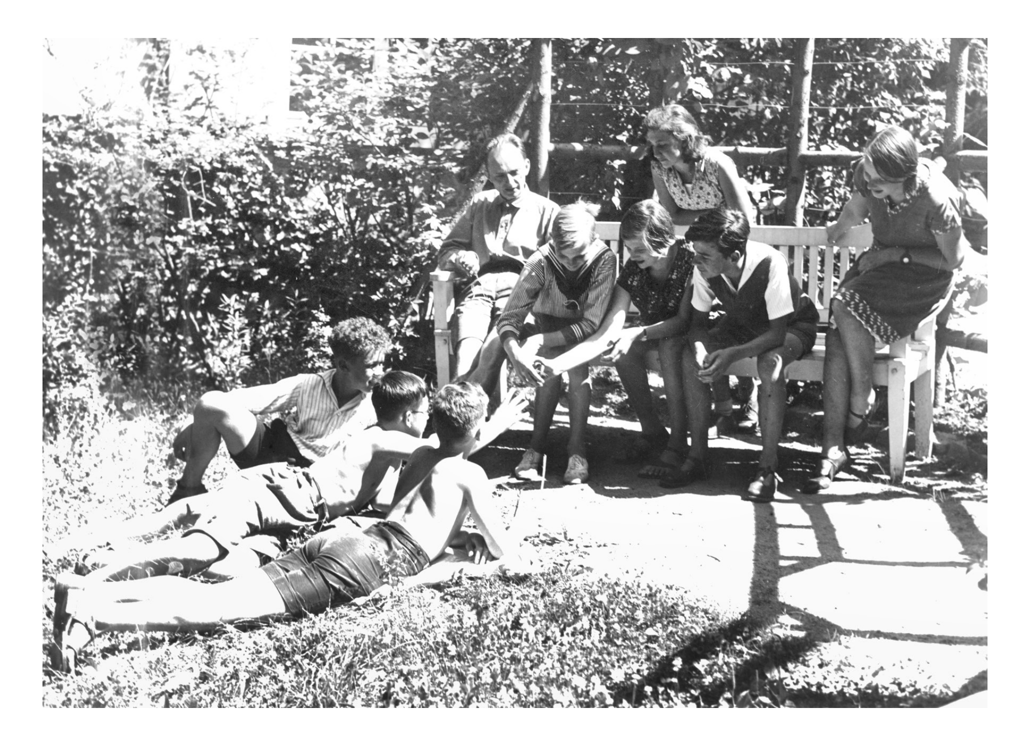


Abb. 1: Unterricht in der Odenwaldschule, Lehrer Martin Wagenschein, um 1930

Das Zentrum des Bildes bildet (auch bildsprachlich) ein nur undeutlich erkennbarer Gegenstand in der Mitte der Gruppe, über dem drei Hände in einer Bewegung fotografisch eingefroren wurden. Bei dem Gegenstand handelt es sich um einen senkrecht stehenden Stab.
Das Foto wurde in einer Broschüre der Schule publiziert, die um 1930 in einer Ausgabe auf Deutsch und einer Ausgabe auf Englisch veröffentlicht wurde (Archiv der Odenwaldschule). Vermutlich steht sie im Zusammenhang mit einer Ausstellung der OSO im Mainzer Institut für Völkerpädagogik (vgl. Link 2007) und sollte den pädagogischen Alltag der OSO für ein interessiertes Publikum bildlich anschaulich darstellen. Das Foto ist in der Broschüre dem Kapitel „Unterricht" zugeordnet. Traditionelle Vorstellungen von Unterricht dürften damit zunächst wohl erst einmal irritiert worden sein.

Was sagt diese Bildquelle nun in unserem thematischen Zusammenhang aus? Da es sich nach der Broschüre um eine Unterrichtsszene handelt, fällt zunächst selbstverständlich auf, dass Unterricht hier nicht in einem Klassenraum stattfindet, sondern in der sommerlichen Natur. Die Lerngruppe besteht aus gerade einmal 8 Schülern unterschiedlichen Alters und unterschiedlichen Geschlechts; nach dem körperlichen Entwicklungsstand zu urteilen, sind die Schüler*nnen zwischen 14 und 17 Jahren alt. Darin spiegelt sich sowohl die Koedukation als auch das frühe Kurssystem der Odenwaldschule, das es den Schülern ermöglichte, nach Neigung und Interesse und nicht nach Jahrgängen und Lehrplan Kurse zu wählen und diese für eine bestimmte Epoche schwerpunktmäßig zu betreiben. Wagenschein hält sich in der Szene als Lehrer im Hintergrund. Er beobachtet aufmerksam die Aktivitäten der Schüler und hört ihren Gesprächen zu. Nicht er führt als Lehrer ein Experiment vor, nein, die Schüler experimentieren selbst. Keine Instruktion, kein klassisches Lehrer-Schüler-Gespräch in schultypischen Bankreihen. Viel eher das Bild einer experimentierenden Arbeitsgemeinschaft in einer für Unterricht ungewöhnlichen Umgebung. Bei aller Konzentration und Aktivität der Schüler strahlt dieses Foto Ruhe und Gelassenheit aus, welche unverzichtbaren Bedingungen für einen intensiven Lernprozess sind. Anscheinend verschwenderisch wird hier mit Unterrichtszeit umgegangen. Wagenschein als Lehrer lässt die Schüler ihre Wege gehen, signalisiert ihnen Zeit und Gelassenheit in entspannter und konzentrierter Atmosphäre, lässt sie die Räume und Phänomene selbsttätig entdecken und weiß genau, dass sich diese verschwenderische Investition mehr als auszahlt.

Die kontextualisierende Bildanalyse entschlüsselt die abgebildete Szene schließlich weiter. Wagenschein unterrichtete an der OSO u. a. Physik. Bei der dargestellten Szene handelt es sich zweifelsfrei um eine Szene aus einem Kurs mit physikalischem Schwerpunkt. Vor diesem Hintergrund ist es dann auch kein Zufall mehr, dass die Unterrichtszene an eben dieser Stelle fotografiert werden konnte. Die Bank stand zwischen Schiller- und Humboldthaus, an dem sich eine Sonnenuhr befand. Im vorliegenden Fall hat der Gegenstand des Unterrichts also auch einen ganz konkreten Bezug zur räumlichen Umgebung der Schüler. Wagenscheins didaktischer Ansatz, von den Phänomenen auszugehen, verschmilzt hier mit dem umgebenden Raum. Die Sonnenuhr war im täglichen Blickfeld der Schüler, führte zu Fragen und wurde dann zum Gegenstand eines experimentellen, arbeitsgemeinschaftlichen und schüleraktiven Unterrichts. Raum, Didaktik, Pädagogik und Gegenstand bündeln sich zu einer natürlichen Gesamtkonzeption, die von den Akteuren weder als traditioneller Instruktionsunterricht wahrgenommen wurde, noch als solcher oder als künstlich konstruiert nachträglich betrachtet werden kann.

Diese natürliche Freiheit des Lernens war bewusste pädagogische Gestaltung des Raumes und setzte sich auch in den Häusern fort: „Auch wird man bei uns nicht das übliche Schulklassenzimmer erwarten. Jedem Arbeitsgebiete ist ein Raum, mehr einem Laboratorium oder einer Werkstatt oder einer Bibliothek gleichend, gewidmet; jedes Kind sucht also nach jeweiligem Bedürfnis das Geschichtszimmer oder das Altsprachenzimmer oder das physikalische Laboratorium auf, wo es alle Bücher, Bildersammlungen, Apparate und sonstige Lehrmittel des betreffenden Gebietes vorfindet; die Verantwortung für die in jedem Arbeitsraum erwünschte Ordnung trägt natürlich ein Schüler" (Geheeb 1931, S. 25).

Elisabeth Huguenin, die von 1915 bis 1919 als Lehrerin und Forscherin an der OSO lebte, stellt Gebeebs pädagogische Raumgestaltung zu Recht in einen größeren und einen reformpädagogischen Kontext: „Wie Ellen Key und [John] Ruskin glaubt auch Geheeb an die Notwendigkeit, das Kind zwar nicht in einen eleganten, aber doch in einen schönen und harmonischen Rahmen hineinzustellen. Denn unbestreitbar strömen die Dinge Schönheit oder Hässlichkeit aus,

Vornehmheit oder Unvornehmheit; und bewusst oder unbewusst wird der Mensch dadurch beeinflusst." (Huguenin 1926, S. 10)
Das Phänomen Odenwaldschule war und ist damit weniger eine Schule als vielmehr eine Lebensform. Die Verantwortung für die pädagogische Ausgestaltung dieses Raumes legte Gebeeb daher bereits in seiner Rede zur Eröffnung der Odenwaldschule in die Hände aller Beteiligter: „Ich vertraue aber auch darauf, dass ihr unsere Schule liebt, die Gemeinschaft eurer Kameraden und eure älteren Freunde liebt, die um euretwillen hier leben und arbeiten. Es kann euch nicht gleichgültig sein, ob unsere Schule gedeiht, ob der Zweck der Lebens- und Arbeitsgemeinschaft, der wir hier dienen, erreicht wird oder nicht. Wir bilden hier eine Gemeinde, in der Rechte und Pflichten auf die einzelnen Mitglieder – einerlei, ob alt oder jung – gleichmäßig verteilt sind. Jeden von euch geht es ebensoviel an wie mich, in welchem Zustand sich unser Haus und unsere Wege und unser Garten befinden; jeder von uns ist mitverantwortlich. [...] Bereits steht das erste Haus der Odenwaldschule; zeigt euch geschickt zur Grundsteinlegung des geistigen Baues, der hier entstehen soll!" (Geheeb 1910/1967, S. 98 f.)
Das Fundament sowohl der äußeren Raumgestaltung als auch der inneren Ausgestaltung der pädagogischen Beziehungen war „Vertrauen". Das betonte Geheeb in seiner Eröffnungsrede mehrfach.

2 „Lebensstätten der Schüler": Die Lebensgemeinschaftsschulen

Konnte und kann man den Landerziehungsheimen eine gewisse soziale Exklusivität unterstellen, so stammt der zweite reformpädagogische Impuls, den ich vorstelle, aus einem gänzlich anderen gesellschaftlichen Milieu. Die Lebensgemeinschaftsschulen (LGS) der Weimarer Republik zeigen, wie sich Schule gegenüber einem städtischen Lebensraum öffnet und sich dabei inhaltlich, organisatorisch, methodisch, didaktisch und auch räumlich verändert. Zentren der Lebensgemeinschaftsschulen waren Hamburg (vgl. Lehberger 1993), Berlin (vgl. Radde 1993) und Bremen (vgl. Nitsch/Stöcker 1993; Stöcker 2006). Einflussreiche Protagonisten und Programmatiker der Lebensgemeinschaftsschulen waren Wilhelm Paulsen (1875–1943; Hamburg, Berlin, vgl. Benner/Kemper 2001, Quellenband Teil 2, S. 351 ff) und Fritz Karsen (1885–1951, Berlin, vgl. Radde 1973/1999).
Die LGS verstanden sich dezidiert als „Schule der werdenden Gesellschaft" (Karsen 1921). Und das hieß konkret als demokratische Schulen, die sowohl einen sozialen als auch einen politischen Anspruch mit ihrer pädagogischen Arbeit verbanden. Bewusst reagierten sie auf die soziale Situation ihrer Schüler und versuchten diese durch Bildungsarbeit gezielt zu verbessern. Neben den für Reformschulen üblichen didaktisch-methodischen Arrangements wie Gesamtunterricht, Arbeitsunterricht, Projektunterricht, Gleichwertigkeit von kognitivem, handwerklichem und künstlerischem Arbeiten, Lernen ohne Zensuren, Rhythmisierung des gestalteten Schullebens waren Schulgemeinde, eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern, Wahlkollegien, kollegiale Schulleitung, Schülerselbstverwaltung, Schulfahrten und Schulzeitungen wesentliche strukturelle Merkmale der LGS. Die Lehrpläne wurden durch schulautonome Arbeitspläne ersetzt, wodurch die LGS sich auch inhaltlich zur Lebenswelt öffnen konnten und in jeder Beziehung zu Schulen offener Schultüren wurden.
Bezogen auf die pädagogische Raumgestaltung sind die Bremer LGS besonders gut erforscht, nicht zuletzt auf Grund des über 700 Fotos aus der Versuchsschularbeit umfassenden Archivs der Schulgeschichtlichen Sammlung Bremen sowie der umfangreichen Schulzeitungen. An dieser fotografierten und beschriebenen Praxis werde ich die pädagogischen Potenzen zeigen, die in

recht einfachen und naheliegenden räumlichen Gestaltungsmöglichkeiten liegen. Dabei orientiere ich mich an den einschlägigen Publikationen von Nitsch und Stöcker (1993, 2006).
Programmatisch sollten auch die Bremer LGS Schulen der neuen Gesellschaft sowie Lebensstätten der Kinder und Jugendlichen sein. Ausgehend von dem sozialen und menschlichen Elend, das die Lebensbedingungen der Kinder im Arbeiterstadtteil prägte, strebten sie eine veränderte Erziehung an, die eine Bildung der Schüler zur sozialen Persönlichkeit in der Gemeinschaft ermöglichen und sie zu demokratischer Beteiligung ermächtigte. Zwar ging es „bei den ‚Bildungs(t)räumen' der Versuchsschullehrer*innen nicht primär um geometrische, architektonische Räume […], sondern um gesellschaftliche Räume" (Stöcker 2006, S. 23) und die Qualität menschlicher und pädagogischer Beziehungen, doch waren auch sie auf konkrete Räume angewiesen. Dies waren einmal die bestehenden Schulgebäude und Klassenzimmer, dann aber auch Lernorte wie Museen, Fabriken, Geschäfte oder das Schullandheim, das selbstverständlich auch der Gesundheitserziehung diente; oder sogar ganz außerhalb aller Wände, die Straßen, das Schwimmbad, der Hafen, der Wald und auch die Fahrt.
Gespräche, d. h. eine durchgehend dialogische Struktur, bildeten die Grundlage der Pädagogik der Bremer LGS und der durch sie geförderten pädagogischen Beziehungen. Solche Gespräche brauchten Raum. Möbel einer „‚Pädagogik in Reih und Glied', die die Schüler auf Pult und Lehrer ausrichteten und sie in einem beziehungslos gedachten Nebeneinander fixierten" (Stöcker 2006, S. 25), waren dafür gänzlich ungeeignet. Das folgende Foto zeigt, wie pragmatisch die Bremer Versuchsschullehrer zunächst neue Räume für die neue Schulpädagogik schufen.



Abb. 2: Versuchsschule Helgolanderstraße, Klasse Marie Wohlers, Schuljahr 1932/33

Die alten Subsellien wurden aus ihrer Verankerung und der frontalen Aufreihung gelöst und zu einem Halbrund (evtl. auch zu einem Kreis) aufgestellt. So hatten die Schüler untereinander Blickkontakt. „Die Bänke aus ihren festen Verankerungen zu lösen und zur Sitzordnung des

Schülergesprächs, der Diskussion, der Gruppenarbeit zu formieren, kann als ‚erste pädagogische Tat' bezeichnet werden, die einen neuen Beziehungsraum eröffnet." (Stöcker 2006, S. 25) Durch die halb- oder kreisförmige Aufstellung der alten Bänke entsteht zudem in der Mitte neuer Raum, der zu Unterrichtszwecken genutzt werden konnte. Andere überlieferte Fotos zeigen, dass diese Freifläche z. B. als Spielraum, Bauraum, Demonstrationsraum und Vortragsraum genutzt wurde. Auch ein Modell der Straßenzüge und Häuserzeilen ihres Stadtteils, den die Schüler zuvor erkundet und vermessen hatten, fand hier einen angemessenen und für alle im Unterricht sichtbaren Ort. Das Modell entstand während des Unterrichtsprojekts „Themen des täglichen Lebens". Die Schüler erschließen sich ihre Lebensumwelt ganzheitlich, erlaufen, erfragen, vermessen und erbauen sie und holen sie auch als Modell in ihren schulischen Lernort hinein. Dass bei diesem Projekt neben der städtischen Infrastruktur auch die Arbeitslosigkeit eine wichtige inhaltliche Rolle spielte, war für die Bremer LGS selbstverständlich. In dem Projekt wurde exemplarisch deutlich, „wie sich die Kinder anhand der Untersuchung der Versorgungseinrichtungen und -funktionen einer Stadt bereits in den unteren Schuljahren komplexen wirtschaftlichen, sozialen, technischen Zusammenhängen des menschlichen Zusammenlebens nähern" (Stöcker 2006, S. 25) und damit auch das Klassenzimmer in den Stadtteil und die ganze Stadt erweiterten. Überlieferte Lehrberichte machen deutlich, „wie in solchen Arbeitsprozessen Selbstachtung, Selbsteinschätzung und Selbstkontrolle der Schüler*innen sich bildeten und wie Konzentration, Denkfähigkeit, Verantwortung des Einzelnen zunahmen" (Stöcker 2006, S. 26–27).

Neben den Unterrichtsräumen gab es in den Bremer Versuchsschulen selbstverständlich auch eine Bibliothek, Materialräume für das unentgeltlich zur Verfügung gestellte Zeichen- und Werkmaterial, Platz für eine Foto-AG, einen Raum für das Handarbeiten und einen ‚Nestraum'. Das abgebildete und eitere überlieferte Fotos zeigen, wie diese schulischen Räume auch künstlerisch ausgestaltet und ausgemalt wurden. Damit wurden „schöne und anregende Arbeits- und Lebensräume" geschaffen, „Orte der geistigen Anregung, in deren Atmosphäre die Kinder sich wohlfühlen konnten" und die „in starkem Kontrast zu den dunklen, engen, oft völlig überbelegten häuslichen Wohnräumen der Versuchsschulkinder aus dem Bremer Hafen- und Arbeiterstadtteil […] standen" (Stöcker 2006, S. 27–28).

Nach zehnjähriger Erfahrung mit der Versuchsschularbeit resümiert ein Lehrer der Bremer LGS: „Unsere Schultür wird selten vor zehn Uhr abends geschlossen. Lehrer und Kinder, Jugendliche oder Eltern, einige von uns haben immer dort zu tun. Wir wollten aus der Schule ein Haus der Jugend machen, ein Heim des Volkes. Ein wenig ist es uns sicherlich gelungen." (Aevermann 1930, S. 83 zitiert nach Stöcker 2006, S. 34).

Aus solchen pragmatischen Anfängen und aufgrund der erfolgreichen Versuchsschularbeit entwickelten sich bald auch hochfliegende Pläne. Dies zeigt zum Beispiel der Entwurf des Neuköllner Schulenkomplexes durch den Berliner Reformpädagogen Fritz Karsen. Mit der Berliner Dammwegschule entwarf Karsen zusammen mit dem Architekten Bruno Taut (1880–1938) Ende der 1920 Jahre einen „neuzeitlichen Schulbau" für eine „moderne Pädagogik" (vgl. die ausführlichen Analysen von Kemnitz 2003). Das nie realisierte Großprojekt – gebaut wurde lediglich ein Versuchspavillon, der heute noch in Berlin-Neukölln steht – zeigt im Modell einen Gebäudekomplex für eine Einheits- bzw. Gesamtschule, die Platz für rund 3000 Schüler bieten sollte. Trotz dieser Dimensionen vermittelt der Entwurf nicht den Eindruck einer Lernfabrik wie etwa manche Gesamtschulen der 1960er und 1970er Jahre. Geplant wurde ein leicht geschwungener, wabenartiger Flachbau, der – eingepasst in ein Wohngebiet – das Fließen des Lebens symbolisierte und dem Leben gegenüber nicht nur architektonisch transparent

und offen war. Das zeigt der existierende Versuchspavillon. Der Unterrichtsraum, zugleich auch als Werk- und Arbeitsraum ausgestattet, ist durch Oberlicht und eine große Fensterfront, die sich vollständig öffnen lässt, lichtdurchflutet und offen, so dass die Schule nun tatsächlich eine Schule ohne Mauern war. Die Unterrichtsräume aller Lerngruppen sollten wie Waben nebeneinander liegen und damit zugleich einen eigenen Raum bieten, der offen und zugänglich für die anderen war. Wie sich jahrelange pädagogische Erfahrungen nun in Architektur und Raumgestaltung manifestieren sollten, brachte Karsen selbst auf den Punkt:

> „Und zuletzt wird diese Schule eine Gemeinschaftsschule sein. Sie macht die Gemeinschaft frei von den in den alten Schulgebäuden liegenden Hemmungen der zu engen Korridore, der zu engen Treppen, der öden Klassen, sie gibt ihnen zur positiven Betätigung die großen Flächen und die weiten Hallen und die Speisesäle zur Pflege des Körpers. Sie gibt ihnen Gemeinschaftsräume zur Pflege des Gemeinschaftsgeistes und zur Verschönerung der Muße. Sie schließt sich nicht mehr ab gegen die Umwelt, sondern erweitert sich unmittelbar in diese hinaus, wie andererseits die Umwelt mit allen ihren Anregungen und all ihren Forderungen auch gleichsam örtlich in die Schule hineinzieht. Erst diese Schule wird ein Stück Erfüllung bedeuten." (Fritz Karsen: Der Plan einer Gesamtschule in Berlin-Neukölln. Von der Aufbauschule zur Gesamtschule, zitiert nach Benner/Kemper 2001, Quellenband Teil 2, S. 414.)

3 Schule als Mittelpunkt des Dorfes: Das Haus in der Sonne 1923–1934

Die Impulse des dritten Beispiels fokussieren wiederum auf ein anderes soziales Milieu und zeigen, wie sich selbst unter widrigsten Umständen ein pädagogisch inspirierendes Schulleben entfalten lässt, für das die Mauern der Schule keine Grenzen darstellten. Diese Mauern waren im vorliegenden Fall die feuchten, düsteren Bruchsteinwände einer einklassigen Westerwälder Dorfschule, die unter dem Namen „Das Haus in der Sonne" zwischen 1923 und 1934 zu einem Inbegriff reformpädagogisch orientierter internationaler Landschulreform wurde. Der Lehrer dieser Schule war Wilhelm Kircher (1898–1969; vgl. Link 1999, 2002/2007). Das 1860 erbaute Schulgebäude lag einsam auf einer Anhöhe zwischen den kleinen Dörfern der Schulgemeinde. Äußerlich hatte es so rein gar nichts von moderner reformpädagogischer Versuchsschule.
Schüler, Lehrer und Besucher der Schule wurden von einem Schild über dem Eingang empfangen: „Das Haus in der Sonne. Hier wohnen die Kinder von Isert, Nassen und Racksen, Hofacker und Kohlhardt und von Neuschlade." Nein, „Das Haus in der Sonne" war kein Internat, sondern eine traditionelle öffentliche Dorfschule. Im Flur grüßte dann das auf „Gaudeamus igitur" selbst gedichtete Schullied:

> „Einsam steht auf Bergeshöh'
> Unser Schulgebäude,
> Trutzt dem Sturm und trutzt dem Schnee
> Von alters her bis heute,
> Doch der Sonne lieben Schein
> Läßt es ganz in sich hinein
> Und mit ihm die Freude.
>
> Fröhlich gehn wir ein und aus
> In dem Haus der Sonnen,
> Machen eine Wohnung draus
> Kindlich reiner Wonnen,
> Fädeln manchen Sonnenstrahl
> Bis zum Dorf im stillen Tal,
> Silberlichtumsponnen. […]"
>
> (zitiert nach Link 1999, S. 627)

Der Name ‚Haus in der Sonne' sollte bereits symbolisieren, dass die Schule vom Leben durchflutet wird (Kircher 1929a, S. 214), dass die Kraft der Sonne den neuen ‚Pflänzlingen' in der Schule immer neue Kraft zur Entfaltung gibt (Kircher 1928, S. 231).
Zwar war das ‚Haus in der Sonne' eine einklassige, aber keine Einraumschule. Es existierten nämlich mehrere selbst gestaltete Gruppenarbeits- und Fachräume mit beweglichem Mobiliar: ein Lesezimmer mit 2000 Büchern, ein Raum der Kleinen, ein Erdkundezimmer, ein Geschichtszimmer, eine Küche mit Werkraum, ein Weiheraum, der Hauptschulsaal mit kleinem Nebenraum sowie ab Herbst 1929 ein selbstgebautes Blockhaus im nahegelegenen Wald, das als „Sommerschule" und das „Nest" der Jugend diente. In diesen Räumen waren die Arbeitsmaterialien jedem Schüler jederzeit frei zugänglich. Hier wurde also dem Prinzip des Arbeitsunterrichts auch architektonisch Rechnung getragen, d. h. dieser wurde in der vorliegenden Form überhaupt erst möglich durch die räumlichen Veränderungen.[1] Da Kircher nicht in der Lehrerwohnung in der Schule, sondern im Dorf wohnte – für die Dienstwohnung aber weiterhin Miete zahlte, konnte das gesamte Schulgebäude zu einem Haus des Lernens eingerichtet werden, zu einer Schulwohnstube, die nicht nur an Peter Petersens Jenaplan erinnerte (vgl. Hansen-Schaberg/Schonig 2002, Bd. 3), sondern auch an Helen Parkhursts Daltonplan.



Abb. 3: Wilhelm Kircher vor dem selbst gebauten Blockhaus, dem „Nest der Jugend", um 1930

Die 6–14jährigen Volksschüler fühlten sich in ihrer Schule heimisch und zu Hause. Sie selbst haben ihre schulische Lernumgebung in der Schülerzeitung beschrieben, die – als Konsequenz

1 Der Zusammenhang von Schulreform und Schularchitektur bzw. notwendigen Veränderungen der Schuleinrichtungen auf dem Lande wurde in der zeitgenössischen Diskussion klar formuliert und auch in Kreisen der Schulaufsicht diskutiert, vgl. Busemann 1931; Hane 1931.

des pädagogischen Konzeptes – unter dem Titel „Neues aus dem Scheunenviertel" in der Tageszeitung des Kreises veröffentlicht wurde. Die Beschreibung des sogenannten „Raumes der Kleinen", also des Raumes für die Schulneulinge, zeigt, dass Raumgestaltung und Pädagogik ein konstruktives Gesamtarrangement darstellen, das in seiner Wirkung sogar den Schülern bewusst war – für gelingende Schulreform eine unverzichtbare Voraussetzung. Das, was die Schüler beschreiben, ist das, was die Montessori-Pädagogik (vgl. Hansen-Schaberg/Schonig 2002, Bd. 4) vorbereitete Umgebung nennt.

„Wenn man zur Schultür hereinkommt, ist gleich rechts ein Raum. Auf einem Schild, welches an der Tür hängt, steht drauf ‚Raum der Kleinen'. In diesem ist das erste Schuljahr den ganzen Morgen beschäftigt. In dem Raum ist alles für die Kleinen eingerichtet; sie sitzen um runde Tische, auf kleinen Stühlchen wie die Zwerge in dem Märchen von Schneewittchen. Auf den Tischen stehen Blumensträuße, die von den Kleinen besorgt werden müssen. An den Fenstern hängen kleine Vorhänge, die dem Zimmer einen freundlichen Anblick geben. Vor einem Fenster steht ein großer Blumenkasten mit bunten Blumen. Am ersten Fenster steht ein Aquarium; damit die Fische luftig schwimmen, haben wir eine kleine Frischluftanlage, welche die Kleinen bedienen. Auch das Füttern der Fische ist ihre Arbeit. Auch haben wir Seerosen dort, die unser Herr Lehrer von seiner Reise nach Dänemark aus der Ostsee mitgebracht hat. In einer Ecke steht ein Modell unseres Schulhauses. In diesem kleinen Häuschen sind 30 Zimmerchen; es ist das Lese- und Rechenhäuschen der Kleinen. An einer Wand hängt ein langes schwarzes Regal; darauf liegen die Sachen, die sie selbst gemacht haben, z. B. Papier-, Mal-, Knet-, Bast- und Holzarbeiten; es liegen auch noch Buchstabenwürfel da, womit die Kleinen Wörter zusammensetzen. Über dem Regal hängt ein Bild. Darauf ist Pestalozzi mit einem Kind auf dem Arm. Der hatte ja die Kinder so lieb, so lieb haben wir auch unsere Kleinen. In der anderen Ecke steht ein Kinderkaufladen mit richtigen Lebensmitteln. Eine Registrierkasse ist auch im Laden, ihr habt sie in einer Radiostunde klingeln hören. Auf einem Zahlteller zählen die Kleinen das Geld in eine Geldkasse. Viele Reklameschilder hängen bei dem Kaufladen von Tee, Kakao, Schokolade, Tabak. Diese haben wir von Herrn Kehl [einem Kaufmann] in Altenkirchen bekommen. An einer anderen Seite hängt ein zweites Regal mit allerhand Lernmitteln für die Kleinen. Diese haben wir zum Teil gekauft und zum Teil selbst gemacht. Es liegt da ein Kegelspiel, bunte Reifen zum Rechnen, viele Rechenspiele, eine Menge Bilderbücher, auch einige Lesebücher. Wir haben für unsere Kleinen keine Extra-Fibel. Im ersten Halbjahr machen wir uns die Fibel selbst, später lesen die Kleinen Bücher aus ihrer Bibliothek. Es liegen dort auch Notenlernhefte mit vielen lustigen Bildern. Die Noten lernen die Kleinen an Notenlegespielen. Als letztes finden wir noch eine Prüfungstaste und Bücher, die für die Besucher unserer Schule bestimmt sind. In dem Türrahmen zwischen Lesezimmer und Raum der Kleinen haben wir ein Kasperletheater untergebracht, das wir zu jeder Zeit herausnehmen können. Wenn wir ein Stück spielen, dann haben die Kleinen einen Mordsspaß." (Zitiert nach Link 1999, S. 627–628)

Spiel, Arbeit und Feier, Lernen und Leben sind in dieser Raumgestaltung miteinander verschmolzen. Teilweise aus rein pragmatischen Gründen, immer jedoch nach intensiven pädagogisch-didaktischen Überlegungen vollzog sich ein innerer Wandel dieser Dorfschule. So lösten altersgemischte, frei gewählte bis bewusst zusammengesetzte Arbeitsgruppen, die fächerübergreifend und projektartig alle an einem Thema arbeiteten, den traditionellen, durchschnittlich 40 bis 50 Schüler umfassenden Klassenverband ab. Jedes der acht Schuljahre trug nach Absprache zwischen Lehrer und Schülern, die damit eine Art Arbeitsvertrag eingingen, einen aus der Arbeit gemeinsam entwickelten ‚Stirnsatz', ein Jahresthema: ‚Heimat – Natur', ‚Dorf – Stadt', ‚Das Dorf und die weite Welt', ‚Robinsonade: Die Entwicklung der menschlichen Kultur',

‚Weltgeschichte am Kamin' und ‚Persönlichkeit – Gemeinschaft' lauteten einige der Jahresthemen. Begleitend zu diesen Jahresthemen wählte sich jeder Schüler selbst ein Naturphänomen aus, das während des Jahres zu beobachten und detailliert zu dokumentieren war. Durch eine derartige Gestaltung der schulischen Arbeit wollte Kircher den Schülern während ihrer Schulzeit ein „Kulturmodell" vermitteln (Kircher 1931, S. 109).
Kircher setzte sich konsequent für die Integration der Schule in das Leben des Dorfes, für die ‚dorfeigene', jedoch nicht ‚dorfenge' Schule ein: die Schule als „ein Zentrum und eine Transformatorenstelle binnendörflichen Lebens mit dem Blick ins Weite" (Kircher 1929b, S. 1005). „Bodenständig, wachstümlich, dorfeigen, weltoffen" nennt Kircher Prädikate seiner Schule (Kircher 1930, S. 6). Angesichts der ländlichen Abgeschiedenheit seiner Versuchsschule holte Kircher die Welt auch ins Dorf und nutzte dazu das damals neue Massenmedium Rundfunk. Die Schüler hörten regelmäßig Rundfunksendungen, nutzten sie für ihre schulische Arbeit und gestalteten sogar im Jahr 1928 und 1930 selbst Rundfunksendungen, die vom WDR übertragen live wurden (vgl. ausführlich Link 1999, S. 111 ff.).
Zur Schulgemeinde gehörten selbstverständlich auch die schulentlassene Dorfjugend, die Eltern der Schüler und die Erwachsenen Dorfbewohner, die oft als Laienlehrer mitarbeiteten. Dass in einer ländlichen Versuchsschule auch Schulgartenarbeit integraler Bestandteil des Curriculums und der Raumplanung war, muss nicht eigens erwähnt werden. Die Schule wurde zu einem Kulturzentrum des Dorfes, das sowohl Schul- als auch Volksbildung umfasste. Nach fünf Jahren pädagogischer Versuchsarbeit resümierte Kircher 1928 in der Schulchronik:

> „Das Jahr 1928 war für die innere Umbildung der Versuchsschule Isert von größter Bedeutung. Alle Wohnräume, früher Lehrerwohnung, sind zu Arbeitsräumen geworden: Raum der Kleinen, Lesezimmer, Weiheraum, Erdkundezimmer, Geschichtszimmer. Die Bankordnung ist so verändert, daß alle Kinder bei der Arbeit sich gegenseitig sehen. Das arbeitsgemeinsch. Verhältnis zu Handwerkern und Eltern ist systematisch ausgebaut und ein recht enges geworden. Leitgedanke wird ein Volksunterricht vom Kindergartenalter bis zur Erwachsenenbildung, Leitbild die dänische Volkshochschule. Die Schülerselbstverwaltung ist organisiert, der Gesamtunterricht wird auf den Schild erhoben, die Schüler haben Anteil an der Plangestaltung. […] Die Kinder haben mehrere Male 4 Tage hintereinander Schule gehalten ohne Lehrer." (Schulchronik S. 71–72, zitiert nach Link 1999, S. 47)

4 Schulpädagogische Perspektiven

Alle drei vorgestellten Beispiele gehörten zu den mindestens 200 reformpädagogischen Versuchsschulen der Weimarer Republik (Amlung u. a. 1993). Sie sind damit Teil einer pädagogischen Aufbruchstimmung zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die sich als Reaktion auf die mit der Industrialisierung einsetzende gesellschaftliche Modernisierung verstand. War die (historische) Reformpädagogik pädagogisch, politisch und ideologisch auch höchst heterogen – das zeigen schon die drei skizzierten Projekte, so ging es den Reformpädagogen durchgehend doch um die Gestaltung eines ebenso individuellen wie sozialen, aktiven und z. T. selbstbestimmten und -gesteuerten Lern- und Bildungsprozess, der an die Stelle rezeptiven Lernens tritt. Die Neugestaltung solcher schulischen Lernprozesse führte in den historischen Kontexten immer auch zu einer Neugestaltung des pädagogischen Raumes. Dies zeigen die vorgestellten Beispiele schulpädagogisch-systematisch auf drei Ebenen:
1. durch die geographisch-architektonische Gestaltung des Raumes;
2. durch die gegenständlich-mediale Gestaltung des Raumes;
3. durch die gesellschaftlich-inhaltliche Gestaltung des Raumes.

Die *geographisch-architektonische Gestaltung* bildet den äußeren Rahmen einer Schule als Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum. Sie schafft einen vollständig neu gegründeten Mikrokosmos in bewusster insel- und modellhafter, Kontemplation ermöglichender räumlicher Abgrenzung zum Bestehenden (OSO) bzw. gestaltet einen bestehenden Raum inmitten einer Lebenswelt pädagogisch so um, dass er zum integralen und integrativen Bestandteil der Lebensumwelt wird. In beiden Fällen erleben Schüler wie Lehrer Schule als ihre eigene Lebenswelt, in der sie zu Hause sind. Sie gestalten Räume, in denen sie sich wohl fühlen und in denen sie nicht nur Pflichten und Funktionen erfüllen, sondern in denen sie leben können. Damit entstehen räumliche Arrangements, die eher einem Lebensmodell als einer traditionellen Schule gleichen.
Die *gegenständlich-mediale Gestaltung des Raumes* manifestiert sich in der Einrichtung von Lernlabors, in der Ausgestaltung der vorbereiteten Umgebung mit Lern-Materialien, Modellen und Medien, die die Lebenswelt in die Schule holen und die Schule in die Lebenswelt tragen. Aus Klassenzimmern werden Lernwerkstätten, die den Rhythmus der Lern- und Bildungsprozesse verändern. Die Lehrer verändern ihre Rolle und haben in diesen Räumen wirklich Zeit, ihre Schüler zu begleiten.
Schließlich zeigt die *gesellschaftlich-inhaltliche Gestaltung des Raumes* den Grad der (thematischen) Öffnung der Schule hin zur Lebenswelt der Schüler. Sie sorgt für die innere Möblierung des neuen Hauses. Das Lernen setzt in der Umgebung und bei den Phänomenen an. Das Zentrum solcher Häuser des Lernens bilden – in einer räumlich wie pädagogisch offenen und transparenten Atmosphäre – die sowohl individuellen als auch sozialen Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler. Ihnen werden Entwicklungsräume angeboten und eröffnet, die einen unmittelbaren Bezug zur eigenen Person sowie zur eigenen Lebenswelt haben.
Die vorgestellten drei Beispiele der historischen Reformpädagogik sind bis auf die OSO Vergangenheit. Ihre Bedeutung geht aber über das rein historisch-antiquarische hinaus. Vielmehr zeigen die Beispiele schulpädagogische Gestaltungsvarianten und Dauerthemen, die auch im 21. Jahrhundert nichts von ihrer grundsätzlichen Bedeutung verloren haben. Das möchte ich abschließend an zwei Beispielen verdeutlichen.
Das erste Beispiel ist Reinhard Kahls Film „Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen“ aus dem Jahr 2004. Der Film dokumentiert und systematisiert den pädagogischen Alltag von Schulen, die die Kinder – so der Klappentext – hungrig und nicht satt machen wollen; von Schulen, die anziehende Orte geworden sind, und nicht müde oder überdrüssig machen. Der Film zeigt nicht nur die öffentlich bereits hinlänglich bekannten Beispiele guter Schulen. Sein Wert liegt gerade darin, dass er auch am pädagogischen Alltag bisher eher unbekannter Schulen dokumentiert, wie Schulen Lern- und „Lebensorte“ werden können, „die sich Zeit nehmen, in denen Schüler gerne und erfolgreich lernen“ (Kahl 2005, S. 26). Der Umbau der Fundamente sowohl der Pädagogik als auch des Umgangs mit Raum und Zeit sind zentrale Themen aller dokumentierter Schulen. Dem Thema „Raum und Zeit“ ist auf der DVD 2 gar ein eigenes Kapitel gewidmet. Die alte Architektur des Lernens – so der Kommentar von Kahl – trage keine moderne Schule mehr. Raum und Zeit würden neu vermessen. Das Maß heiße Selbstständigkeit und Zusammenarbeit. Der Raum sei „in diesen Lerndörfern“ (ebd.) der dritte Pädagoge nach dem Lehrer und den anderen Schülern; die Zeit der vierte.
Am Beispiel der Evangelischen Ganztagsgesamtschule Gelsenkirchen zeigt der Film z. B., wie schon die Architektur Wertschätzung bezeugen kann: „In dieser Schule gibt es neben dem gemeinsamen Unterrichtsraum Nischen, in denen das Eigene und Besondere der Schüler gedeihen soll. Und mit den Gelegenheiten zur Individualisierung wächst der Sog zur Kooperation.“ (Ebd. S. 53) Zu diesem Kommentar verdeutlichen die Aufnahmen, wie sich die Schüler in einem

hell, offen und verwinkelt mit Räumen, freien Plätzen und Treffpunkten, Arbeitsecken und Rückzugsnischen gestalteten Schulgebäude bewegen. Jede Klasse bewohnt in dieser Schule ihr eigenes, zweistöckiges Reihenhaus. Das Gesamtensemble erinnert auffällig an die oben skizzierten Planungen von Fritz Karsen und Bruno Taut für den Neuköllner Schulenkomplex, freilich in moderner Holz-Glas-Architektur des 21. Jahrhunderts. Architektonisch beinahe identisch umgesetzt, ist diese historische Parallele jedoch kein Thema. Ob sie den planenden und gestaltenden Akteuren überhaupt bekannt ist, bleibt offen.

In nichts erinnern diese Gebäude an die traditionelle „verwaltete Schule" (Becker 1954/1993). Keine schachtelartigen Klassenzimmer für belehrende Instruktionen durch Unterrichtsbeamte. Schule ist dort Heimat für die Schüler. Sie bewegen sich in einem Haus, das sie mitgestaltet haben. Sie be-leben es und machen es gemeinsam mit ihren Lehrern zum Lern- und Erfahrungsraum. Solche Schulen haben Raum und Zeit für die Lebenswelt der Schüler. Sie bieten auch, wie es Alfred Hinz, der Leiter der Bodensee-Schule St. Martin in Friedrichshafen, in Analogie zur Formel 1 formuliert, für die Schüler ein „Kiesbett zum Ausrollen": Kinder dürften „nicht immer nur im Raum gezwungen sein, sie müssen auch ein Kiesbett haben". Genügend Raum verhindere auch Aggressionen.

Raum brauchen indes nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer. Wenn die Bodensee-Schule zum Beispiel zeige, so der Kommentar von Kahl, wie sich die Wertschätzung der Schüler, die Kultivierung des Raumes und die den Schülern zugestandene Eigenzeit auszahlen, dann gilt dies selbstverständlich auch mit Blick auf die Lehrer. Warum gibt es so wenig Schulen, die ihren Lehrern wirkliche Arbeitsplätze und Büros anbieten? Traditionelle Lehrerzimmer in Halbtagsschulen gleichen in der Regel eher Lagerräumen, Bahnhofs- oder Trinkhallen. Zur notwendigen Schreibtisch-Arbeit eines Lehrers sind sie völlig ungeeignet (vgl. Herrmann 2008). Auch für Lehrer sind solche Schulen also weder ein Arbeits- noch ein Lebensraum. Vielmehr fördern sie eher das typische Fluchtverhalten in der Mittagzeit. Die „Treibhäuser der Zukunft" zeigen auch hier, dass es anders geht und eine entsprechende Raumgestaltung auch zu Kooperation und Verweildauer unter den Lehrern führt.

Wer die Schulen der historischen Reformpädagogik kennt, wird in Kahls Film vieles in modernisierter Variante wiederentdecken. Das gute Neue ist eben niemals ganz neu! Den aktuellen Akteuren sind diese historischen Modelle indes nicht immer so bewusst wie z. B. dem Leiter der Bodenseeschule oder den Vertretern von Jenaplan- bzw. Montessori-Schulen (vgl. z. B. Link/Alphei 2003), die diese Traditionen ja bereits im Namen tragen. Die historischen Modelle bieten freilich die Möglichkeit, Gestaltungsvarianten und Potenzen, aber eben auch Grenzen räumlicher Arrangements und der auf sie bauenden Schulpädagogik zu erkennen – und aus Fehlern zu lernen. Auch hier!

Das zweite Beispiel hat im Jahr 2006 Schlagzeilen gemacht und stammt aus Berlin-Neukölln. Das Kollegium der Rütli-Schule hatte sich mit einem Brandbrief an die Schulverwaltung und die Öffentlichkeit gewandt und einen pädagogischen Offenbarungseid geleistet. Das Kollegium bezeichnete sich als „ratlos" und sprach von einer „unerträglichen Belastung". Lehrer und Schulleitung stellten fest, „dass die Stimmung in einigen Klassen zurzeit geprägt ist von Aggressivität, Respektlosigkeit und Ignoranz uns Erwachsenen gegenüber. Notwendiges Unterrichtsmaterial wird nur von wenigen Schüler*innen mitgebracht. Die Gewaltbereitschaft gegen Sachen wächst [...] In vielen Klassen ist das Verhalten im Unterricht geprägt durch totale Ablehnung des Unterrichtsstoffes und menschenverachtendes Auftreten. Lehrkräfte werden gar nicht wahrgenommen, Gegenstände fliegen zielgerichtet gegen Lehrkräfte durch die Klassen, Anweisungen werden ignoriert". Das Kollegium kam zu dem Schluss, „dass die Hauptschule

am Ende der Sackgasse angekommen ist und es keine Wendemöglichkeit mehr gibt". Bald darauf galt die Rütli-Schule in der Presse als „Berlins schlimmste Schule", als „Terrorschule" und „Chaos-Schule" (vgl. bilanzierend: Blasberg/Uchatius 2006). Der Medienhype hatte für die Rütli-Schule indes Konsequenzen und führte durchaus zum Erfolg. Inzwischen gilt die Rütli-Schule nicht mehr als „Ort des Schreckens" und als „berüchtigtste Hauptschule Deutschlands", sondern als „kleines Paradies" (Strauss 2009). Was hat zu dieser wundersamen Wandlung beigetragen?

Fast gebetsmühlenartig haben die in hundertfachen Interviews befragten Rütli-Schüler nach dem Brandbrief 2006 ein Wort wiederholt: Respekt! Der Schulleiter der der Rütli-Schule benachbarten Kurt-Löwenstein-Schule, ebenfalls eine Hauptschule, fasst das Erfolgsgeheimnis seiner Schule, die im Gegensatz zur Rütli-Schule nie einen medienwirksamen Offenbarungseid leisten musste, in zwei Worten zusammen: „gegenseitiger Respekt" (Wiarda 2008). Offensichtlich fühlten die Rütli-Schüler sich nicht respektiert. Wir erinnern uns: Geheeb sprach von Vertrauen. Es ist trivial und offensichtlich doch nicht selbstverständlich: Wer respektvoll behandelt wird, geht auch respektvoll mit seiner Umwelt um. Schule, verstanden als Lebensraum, kann diesen gegenseitigen Respekt erfahrbar machen. Selbst wenn das naiv klingen sollte, historische Erfahrungen zeigen ebenso wie aktuelle Beispiele, dass in dieser pädagogischen Haltung eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche und effektive pädagogische Arbeit liegt.

Doch nicht nur zu einer veränderten pädagogischen Grundhaltung auch an der Rütli-Schule hat der pädagogische Offenbarungseid beigetragen. Die Schule wird inzwischen sogar modellhaft ausgebaut zu einem „Bildungs- und Integrationsprogramm Campus Rütli": „Auf einem 48 000 Quadratmeter großen Gelände rund um die Rütli-Schule sollen in den nächsten Jahren bis zu 1 400 Kinder und Jugendliche aus Nord-Neukölln ein komplettes Betreuungs- und Bildungsangebot nutzen können: Kindergärten, Schulen, Spiel-, Sport- und Freizeitangebote von morgens bis abends. Es wird auch Jugendklubs geben, ein Café, Werkstätten, ein Medienzentrum, Berufsberatungsstellen, Grün- und Spielflächen. 26 Millionen Euro wird das Vorhaben kosten. 5,5 Millionen Euro zahlt das Land Berlin, weitere Beträge geben Stiftungen, Firmen und Vereine. Kernstück des Campus bleibt die Rütli-Schule. Schulleiter Aleksander Dzembritzki sagt: ‚Die Stimmung in der Schule ist heute eine ganz andere als damals.' Das Schulleben habe sich völlig verändert. ‚Die Schüler haben begriffen, dass sie eine Chance haben, wenn sie es wollen.' Emine und Tugba, zwei Mädchen aus der 7. Klasse, erzählen auf dem Heimweg nach der Schule, der Unterricht mache ihnen Spaß, die Lehrer seien nett, es gebe keine Gewalt. Es klingt fast ein bisschen unglaubwürdig, zu nett und zu friedlich für Nord-Neukölln. [...] ‚Wir überlegen gemeinsam, wer kann helfen? Woher kommen die Probleme?', sagt Dzembritzki. Nach der Schule gibt es viele Freizeitangebote für die Schüler. Kurse für Theater, HipHop, Trommeln, Tanz und Kunst. Im Flur neben dem Lehrerzimmer hängt eine Kollektion der Bekleidungsmarke Rütli Wear. Schüler verkaufen sie über eine Schülerfirma." (Strauss 2009)

Unglaubwürdig mögen die Schüleraussagen nur für jemanden klingen, für den die pädagogischen Effekte eines gestalteten Raumes und einer respektvollen, ernsthaften pädagogischen Grundhaltung eine Neuentdeckung und nicht auch die Effekte des dritten Pädagogen sind. Die Rütli-Schule wird nun das, was auch Hartmut von Hentig mit „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum" bezeichnet (Hentig 2008). Dass gerade Hentig ein solches Konzept schon lange favorisiert und propagiert, ist kein Zufall, sondern eine Konsequenz seiner Berufsbiographie nicht nur als Gründer und Leiter der Laborschule Bielefeld, sondern auch als ehemaliger Lehrer an Georg Pichts LEH Birklehof. Für ihn bedeutet „Schule als Lebens- und Erfahrungsraum" demnach nicht bloß pädagogisches Programm, sondern vor allem pädagogisch-praktische

Erfahrung seiner beruflichen Bildungsgeschichte. Zu den Ursprüngen ihrer Geschichte kehrt auch die Rütli-Schule mit dem Campus-Konzept wieder zurück: Sie war eine der Berliner Lebensgemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik. Der Neuköllner Fritz Karsen wäre vermutlich entzückt und fühlte sich wahrscheinlich bestätigt.
Alltägliche gegenwärtige pädagogische Erfahrungen zeigen ebenso wie hundertfach bekannte und schon über 200 Jahre alte bildungshistorische Erfahrungen (vgl. Schmitt 2003), dass zu einer erfolgreichen und respektvollen Schulpädagogik immer auch ein pädagogisch gestalteter Raum, eine vorbereitete Lernumgebung gehört. Das, was gern als pädagogischer Idealismus, pädagogisches Gutmenschentum, Kuschelpädagogik oder Spaßpädagogik abgetan wird, erfährt jüngst nun interessanter Weise aus einer ganz anderen Wissenschaftsdisziplin empirische Bestätigung. Die jüngere Hirnforschung und die Neurowissenschaften konnten nämlich zeigen, dass Lernen nur dann zu langfristigem und qualitativ sinnvollem Lernen wird, wenn die Inhalte etwas mit dem Lerner zu tun haben, wenn sie für ihn bedeutsam sind und vor allem, wenn das Lernen eine emotional positive Qualität hat, wenn die Lerner sich wohl fühlen. Eine daraus abgeleitete Neurodidaktik (Herrmann 2006) führt in Bezug auf eine gehirngerecht gestaltete Lernumgebung deutlich vor Augen, wie „unübersehbar […] die ästhetisch-moralische Wirkung von Schulumgebungen [ist], die den Schülern Respekt, Wärme und Mitverantwortung signalisieren“ (Herrmann 2006, S. 115). Architektur, Ausstattung, ‚vorbereitete Umgebung‘ können genau wie das Verhalten von Lehrkräften durch die Art und Weise ihres Auftretens und Verhaltens lernförderliche und anregende, als auch lernhinderliche und störende Bedeutung haben. Einfluss auf den Lernprozess haben sie – sowohl nach den empirischen Ergebnissen der Gehirnforschung als auch nach den jahrhundertealten pädagogischen Erfahrungen der Reformpädagogen – ohne Zweifel immer. Mit pädagogischer Utopie oder bloßer Spaßpädagogik hat das nichts zu tun.
In Schulen, die Lebens-, Lern- und Erfahrungsräume darstellten und darstellen, bilden räumliche Arrangements, respektvolle pädagogische Beziehungen und didaktische Gestaltungsvarianten eine untrennbare, konsequente und dynamische Einheit. Fundament dieser Einheit ist eine schlichte, aber häufig vernachlässigte oder sogar ignorierte pädagogische Selbstverständlichkeit: Solche Schulen nehmen ihre Schüler – und auch ihre Lehrer – als Menschen ernst. Sie organisieren Lernen als aktiven Prozess der Schüler in einem entsprechend ausgestalteten Raum. Das sah und sieht man solchen Schulen meist schon von außen an. Und genau das löste und löst immer noch bei Besuchern freudiges Erstaunen aus, die dann meist wie Martin Wagenschein feststellen: „Keine Schule! […] Sehr schön! Und dass es keine Schule war, das war die Hauptsache!“

Quellen und Literatur

Quellen

Becker, H.: Die verwaltete Schule [1954]. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 41 (1993), 2, S. 129–147. Zuerst in: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 8 (1954), S. 1155–1177.
Busemann, A.: Arbeitsschule, Schulgestühl und Klassenraumnot. In: Der Wegweiser für Schulverwaltung und Schulaufsicht, Jg. 1931, S. 170–172.
Geheeb, P.: Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart. In: Pädagogische Hochschule: Wissenschaftliche Vierteljahresschrift des Badischen Lehrervereins Bühl, 1931, 3, S. 11–32.
Geheeb, P.: Rede zur Eröffnung der Odenwaldschule, gehalten am 14. April 1910. In: Dietrich, Theo: Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbrunn/Obb. 1967, S. 96–99.
Hane, M.: Die bauliche Gestaltung des Landschulhauses. In: Eckhardt, Karl/Konetzky, Stephan (Hrsg.): Um die Landschule. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht hrsg. Langensalza 1931, S. 164–179.

Hessischer Rundfunk: Schule auf dem Zauberberg. Die Odenwaldschule. Ein Film von Inge Hammelmann und Rosemarie Lenders. Frankfurt am Main 1985.
Huguenin, E.: Die Odenwaldschule. Mit einem Vorwort von Peter Petersen: Die Stellung des Landerziehungsheims im Deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts. Ein typologischer Versuch. Weimar 1926.
Karsen, F.: Die Schule der werdenden Gesellschaft. Stuttgart, Berlin 1921.
Kircher, W.: Ausdruckspflege in der Einklassigen. In: Österreichische Pädagogische Warte 23 (1928), S. 231–234.
Kircher, W. (a): Das Haus in der Sonne. In: Das werdende Zeitalter 8 (1929), S. 213–237; Auszüge in: Hansen-Schaberg/Schonig 2007, Bd. 1, S. 189–201.
Kircher, W. (b): Die pädagogischen Möglichkeiten der einklassigen Landschule. In: Die Neue Deutsche Schule 3 (1929), S. 1001–1016.
Kircher, W.: Zur Frage der Landschulreform, 5 Teile. In: Schweizerische Lehrerzeitung 75 (1930), S. 5–6, 177–179, 249–259, 321–322, 480–481.
Kircher, W.: Die arbeitende Landschulklasse. In: Eckhardt, Karl/Konetzky, Stephan (Hrsg.): Um die Landschule. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht hrsg. Langensalza 1931, S. 108–119.
Petersen, P.: Der Kleine Jena-Plan (1927). Weinheim, Basel 2007.
Schäfer, W.: Erziehung durch Unterricht. Zwei Beiträge. (= Schriftenreihe der Odenwaldschule, 12.) Ober-Hambach 1957.
Schäfer, W.: Die Odenwaldschule 1910–1960. Der Weg einer freien Schule. (= Schriftenreihe der Odenwaldschule, 1). Ober-Hambach 1960.
Specht, Minna (1947/1985): Bericht und Pläne für das Landerziehungsheim Odenwaldschule bei Heppenheim an der Bergstraße, Groß-Hessen vom 2.1.1947. In: OSO-Hefte, Neue Folge: 9 (1985), 67–74.
Specht, Minna (1948/1993): Der Mut zur Lücke. Auszüge aus einer Rede vor dem Landesschulbeirat von Hessen, 1948. In: OSO-Hefte, Neue Folge: 15 (1993), 17–22.
Spieler, Josef (1930): Geheeb, Paul. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Freiburg i. Br. 1930, Sp. 888–891.
Wagenschein, M.: Kinder auf dem Wege zur Physik. Weinheim u. a. 2003.
Wagenschein, M.: Verstehen lehren. Genetisch – sokratisch – exemplarisch. Weinheim u. a. 1999.

Literatur

Amlung, U.; Haubfleisch, D.; Link, J.-W.; Schmitt, H. (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main 1993
Benner, D.; Kemper, H.: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Quellenband 2. Weinheim, Basel 2001
Blasberg, M.; Uchatius W.: Ist die Rütli noch zu retten? In: DIE ZEIT vom 06.04.2006 Nr. 15; [verfügbar unter: http://www.zeit.de/2006/15/Schule, 01.04.2009]
Hansen-Schaberg, I.; Schonig, B. (Hrsg.): Reformpädagogische Schulkonzepte, 6 Bde. Baltmannsweiler 2002–2007. Bd. 2: Landerziehungsheim-Pädagogik; Bd. 3: Jenaplan-Pädagogik, Neuauflage 2007; Bd. 4: Montessori-Pädagogik, Neuauflage 2005
von Hentig, H.: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Erweiterte Neuausgabe. Weinheim u. a. 2008
Herrmann U.: Ein Schulgebäude nur für Schule? Schulbau pädagogisch gesehen. In: Schulleitung 2008, 2, September, 19–22 [verfügbar unter: http://paedagogisches-journal.de/download.php?view.34, 02.04.09])
Herrmann, U.: Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision schulisch organisierten Lehrens und Lernens. Aspekte und Chancen einer gemeinsamen interdisziplinären Erfolgsgeschichte. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel 2006, 111–144
Jelich, F-J., Kemnitz, H. (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Bad Heilbrunn 2003
Kahl, R.: Treibhäuser der Zukunft. W ie Schulen in Deutschland gelingen. DVD. 2. Auflage, Weinheim u. a. 2005
Kemnitz, H.: Neuzeitlicher Schulbau für eine moderne Pädagogik. Das Beispiel der Berliner Dammwegschule. In: Jelich, F-J., Kemnitz, H. (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Bad Heilbrunn 2003, 249–268
Lehberger, R.: Schule als Lebensstätte der Jugend. Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik. In: Amlung, U.; Haubfleisch, D.; Link, J.-W.; Schmitt, H. (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main 1993, 32–64
Lehrerkollegium Rütlischule: Brief. Berlin 2006. [verfügbar unter: http://www.ruetli-oberschule.de/downloads/iie3.1schulsituation.pdf, 01.11.2009]
Link, J.-W.: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968). Hildesheim 1999

Link, J.-W.; Alphei, H.: Heterogenität als Chance und pädagogisches Prinzip: Ein Haus des Lernens im Entstehen. Kommentar zum Portrait der Montessori-Gesamtschule Potsdam. In: Kegler, U.; Prengel, A.: Die Montessori-Gesamtschule in Potsdam. Weiterentwicklung eines Reformkonzeptes. Bad Heilbrunn 2003, 79–96

Link, J.-W. (a): Ländliche Reformschulen in ihrer Konzeption und Praxis zwischen 1918 und 1945. In: Hansen-Schaberg, I.; Schonig, B.: Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption. 2. veränd. Auflage Baltmannsweiler 2007, 143–188

Link, J.-W. (b): Die international-vergleichende Perspektive in der deutschen Reformpädagogik. In: Link, J.-W.; Tosch, F. (Hrsg.): Bildungsgeschichte(n) in Quellen. Hanno Schmitt zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn 2007, 169–183

Näf, M.: Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanite. Deutsche, internationale und schweizerische Reformpädagogik 1910–1961. Weinheim 2006

Nitsch, U. M.; Stöcker, H.: So zeichnen wir nicht nach irgendeiner muffigen Methode. Aus der Praxis ästhetischer Erziehung an den Bremer Arbeits- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik. In: Amlung, U.; Haubfleisch, D.; Link, J.-W.; Schmitt, H. (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main 1993, 137–157

Radde, G. (a): Fritz Karsens Reformwerk in Berlin-Neukölln. In: Radde, G. u. a. (Hrsg.): Schulreform: Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln. Opladen 1993, Bd. 1, 175–187

Radde, G. (b): Lebensstätten der Schüler – Neuköllner Lebensgemeinschaftsschulen als Beispiel der Berliner Schulreform. In: Radde, G. u. a. (Hrsg.): Schulreform: Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln. Opladen 1993, Bd. 1, 93–101

Radde, G. (c): Schulreform in Berlin am Beispiel der Lebensgemeinschaftsschulen. In: Amlung, U.; Haubfleisch, D.; Link, J.-W.; Schmitt, H. (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main 1993, 89–106

Radde, G.: Fritz Karsen: ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit (1973). Erweiterte Neuausgabe. Frankfurt am Main 1999

Schmitt, H.: Die Besucherbücher der Odenwaldschule (1910–1933). In: Lehberger, R. (Hrsg.): Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik. Beiträge zur schulgeschichtlichen Tagung vom 17. bis 18. November 1992 im Hamburger Schulmuseum. Hamburg 1993, 130–135

Schmitt, H.: Zur Pädagogisierung des Raumes im Philanthropismus: Das Beispiel der Salzmannschule Schnepfenthal. In: Jelich, F-J., Kemnitz, H. (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Bad Heilbrunn 2003, 55–66

Stöcker, H.: Bildungs(t)räume am Beispiel von vier Fotografien aus der Bremer Versuchsschule an der Helgolanderstraße (1920–1933). In: Zeitschrift für Museum und Bildung 2006, 66, 21–36

Strauss, s.: Alles Rütli. In: Berliner Zeitung, 17. Januar 2009 [verfügbar unter: http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2009/0117/berlin/0014/index.html, 01.04.09]

Wiarda, J.-M.: Zwei Welten in Neukölln. In: Die Zeit, 31.01.2008 Nr. 06

Abbildungsnachweise

Abb. 1: Ohne Titel veröffentlicht in: The Odenwaldschule in Pictures. Berlin, o. J. [um 1930], Kapitel „Instruction"; sowie in: Die Odenwaldschule in Bildern. Berlin, o. J. [um 1930], Kapitel „Unterrichtsarbeit"; Archiv der Odenwaldschule

Abb. 2: Sammlung Hermann Stöcker, Schulgeschichtliche Sammlung Bremen

Abb. 3: Sammlung Jörg-W. Link

Studie 10
„Mit der Hand denken“
Pragmatische Bausteine für eine subjektorientierte Organisation schulischer Bildungsgänge

Die Odenwaldschule (OSO) verstand sich seit ihrer Gründung vor nunmehr 100 Jahren immer als Alternative zu den öffentlichen Regelschulen und ihre Mitarbeiter suchten stets nach pädagogisch sinnvollen und notwendigen Antworten auf drängende schulpädagogische Fragen. Wie in kaum einem anderen Landerziehungsheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts spielten in der OSO dabei auch didaktische Fragen und Fragen der Unterrichtsorganisation eine zentrale Rolle. Auch dadurch unterschied die OSO sich von anderen zeitgenössischen Landerziehungsheimen (LEH). Bereits mit der Einführung des Kurssystems im Jahr 1913 wurde auch nach außen sichtbar, dass der individualpädagogische Ansatz Paul Geheebs, den er gerne in dem Pindar-Zitat „Werde, der du bist“ zusammenfasste, didaktische Konsequenzen im Unterricht haben musste und hatte. Denn wenn man dieses pädagogische Motiv ernst nimmt und vollständig zitiert, dann wird nämlich deutlich, dass dem Lernen innerhalb dieses individualpädagogischen Ansatzes selbstverständlich eine zentrale Bedeutung zukommt. Im Original lautet das Zitat des griechischen Lyrikers und Philosophen Pindar (522–445 v. Chr.) nämlich: „Werde, wie du bist, indem du lernst“ (2. Pythische Ode, Vers 72).
Gleichberechtigt und interessengesteuert verband das von Otto Erdmann und dem Schüler Mario Jona entwickelte Kurssystem vor diesem Hintergrund unter anderem kognitive, handwerklich-praktische und kreativ-gestalterische Lernarrangements miteinander. Es war eine ganz praktische Konsequenz der pädagogischen Maxime der OSO. In dieser Unterrichtsorganisation zeigte sich – wie an der OSO insgesamt, welchen didaktischen Weg subjektorientiertes Lernen einschlagen konnte, um einen Beitrag zur allseitigen Persönlichkeitsentwicklung zu leisten.
Diesen Anspruch erheben die Mitarbeiter der OSO auch nach 100 Jahren noch. Er zieht sich wie ein roter Faden durch die facettenreiche und keineswegs geradlinige Geschichte der OSO. Schulpädagogisch und didaktisch sind damit gegenwärtig noch immer Zentralfragen von Schulen verbunden, die sich als Lebens- und Lernort ihrer Schüler verstehen: Wie gelingt es, schulisches Lernen in subjektiv bedeutsames Lernen zu überführen? Welche Schulkulturen sind förderlich für solche Lernprozesse? Welche Lernanlässe und welche Lernarrangements eröffnen Erfahrungsräume, die für die lernenden Subjekte nachhaltige Effekte haben? Mit welchen Gegenständen und Methoden lassen sich solche Lernarrangements gestalten? Wie lassen sich reale Lernanlässe mit traditionellem schulischen Fach-Lernen verknüpfen? Welche fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen werden dabei entwickelt?
Diese Fragen kann und wird mein Beitrag selbstverständlich nicht abschließend beantworten. Mir geht es lediglich darum, vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Odenwaldschule und ergänzt durch ein Beispiel neuerer Schulentwicklung einen Diskussionsvorschlag vorzulegen, der eine didaktische Perspektive für das zweite Jahrhundert Schulgeschichte aufzeigen kann und meines Erachtens auch über die Odenwaldschule hinaus Bedeutung und Potenzial für die Schulentwicklung insgesamt hat. Die OSO kann dabei – wie es Wolfgang Edelstein in einem

in diesem Band abgedruckten Interview formuliert hat – „mutatis mutandis das Modell einer multifunktionalen, erzieherischen, bildenden, integrativen, inklusiven und differenzierenden, also psychologieadäquaten Schule sein“[1], das nicht repliziert werden soll und kann, das aber Potenziale für einen reflektierten Übertragungsprozess enthält.

Vor diesem Hintergrund werde ich in meinem Beitrag sieben pragmatische Bausteine für eine subjektorientierte Organisation schulischer Bildungsgänge entwickeln und zur Diskussion stellen. Dabei gehe ich in drei Schritten vor: Erstens werde ich mit zwei pädagogischen Momentaufnahmen den Gegenstand, also sozusagen das Baumaterial präsentieren. In einem zweiten Schritt schließe ich an die Bildungsgangdidaktik und die subjektorientierte Didaktik an und skizziere damit Statik und Bauplan meiner Bausteine für eine subjektorientierte Organisation schulischer Bildungsgänge, die ich dann drittens thesenhaft zur Diskussion stelle.

1 „Das Baumaterial“: Zwei schulpädagogische Momentaufnahmen

Das Material, mit dem ich meine Bausteine konstruiere, stammt aus Zusammenhängen, die auf den ersten Blick wenig miteinander zu tun haben, sich aber bei genauerer Betrachtung wie Didaktik und empirische Lehr-Lern-Forschung als „fremde Schwestern“ [2] erweisen. Ich vergleiche nämlich ausgewählte Ergebnisse einer Absolventenbefragung der Odenwaldschule mit pädagogischen Entwicklungen an der Berliner Rütli-Schule. Dieses Material interessiert mich indes nicht primär in seinem ursprünglichen Entstehungskontext innerhalb der Odenwaldschule bzw. der Rütli-Schule. Vielmehr nutze ich es systematisch als schulpädagogischen und didaktischen Steinbruch zur Konstruktion meiner Bausteine.

1.1 Befragung von Absolventen der Odenwaldschule zur Werkstättenausbildung und zu Doppelqualifikationen

Die deskriptiven Ergebnisse, die ich vorstelle, gehen auf eine Altschülerbefragung zurück, die Kollegen der OSO im Jahr 2002 begonnen haben, die ich dann ausgewertet und mit einer Nacherhebung 2008 durch Interviews ergänzt habe. Der Fragebogen umfasste insgesamt 30 Fragen. Ziel war es, von den insgesamt 328 Altschülern, die seit der Einführung eine der angebotenen schulischen Doppelqualifikationen absolviert haben, zu erfahren, wie sie rückblickend ihre schulische sowie ihre Ausbildung in den Werkstätten und den Berufen beurteilen. Eine gleichberechtigte handwerklich-praktische Ausbildung war seit der Schulgründung 1910 ein fester Bestandteil im pädagogischen Gesamtkonzept der OSO. Wie nur wenige andere Schulen hat die OSO durch die praktische Ausbildung in den Werkstätten für die Schüler einen alternativen Erfahrungsraum geschaffen, der gleichberechtigt neben dem traditionellen Unterricht steht und damit auch die Gleichwertigkeit von handwerklicher beziehungsweise beruflicher und intellektueller Bildung betont.[3] Im Verlauf ihrer Schulentwicklung kamen schrittweise sogenannte Doppelqualifikationen durch allgemein- und berufsbildende Abschlüsse hinzu: Fachoberschule und Gesellenbrief im Schlosser- und Schreinerhandwerk sowie die Ausbildung

1 Vgl. Wolfgang Edelstein: „Die Odenwaldschule ist für mich identitätskonstitutiv gewesen“ Ein Gespräch mit Wolfgang Edelstein. In diesem Band.

2 Ewald Terhart: Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 16 (2002), H. 2, S. 77–86. Vgl. auch Karl-Heinz Arnold u. a. (Hg.): Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht, Bad Heilbrunn 2009.

3 Vgl. Themenschwerpunkt Werkstattausbildung, in: OSO-Hefte, Neue Folge: 13, (1988/89).

zum Chemisch-technischen und zum Informationstechnischen Assistenten kombiniert mit dem Abitur.
141 Altschüler haben den Fragebogen ausgefüllt und zurückgeschickt. Mehr als drei Viertel der Befragten haben die OSO in den 1970er- und 1980er-Jahren besucht. Das Durchschnittsalter der Befragten lag bei einer Altersspanne von 20–66 Jahren bei 34,5 Jahren. Unter den Befragten waren lediglich 19 Frauen. Mit anderen Worten: In der Stichprobe waren die Männer über das für die OSO typische Zwei-Drittel-Verhältnis hinaus erheblich überrepräsentiert. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die handwerklich-praktischen Lernarrangements für die Jungs eine größere Bedeutung haben als für die Mädchen. Mit den vorliegenden Daten lässt sich diese Frage indes noch nicht beantworten. Hier müssten weitere geschlechtsspezifische Untersuchungen folgen. Die durchschnittliche Verweildauer der Befragten auf der OSO beträgt 6,8 Jahre.

Gründe für den Besuch der OSO
Als Gründe für den Besuch der Odenwaldschule nannten 57 der Befragten familiäre oder private Gründe, 43 gaben als Grund schulische Schwierigkeiten an und für lediglich 29 Altschüler war das Interesse an den Ausbildungsangeboten ausschlaggebend für den Besuch der Odenwaldschule. Nur zwei Altschüler verfügten über ein Industriestipendium[4]. An anderen Schulen würde man bei einem solchen Klientel vielleicht schon voreilig von Risikoschülern sprechen.[5]

Tätigkeit im erlernten Beruf und Studienplätze an Fachhochschulen und Universitäten
Gut die Hälfte der befragten Absolventen hat nach der OSO nicht im Ausbildungsberuf gearbeitet. Ein zentrales Ergebnis der Befragung ist, dass 50 % der Gesellen nach Gesellenprüfung und FOS noch das Abitur gemacht haben und sozusagen als ‚Spätentwickler‘ nach den positiven Erfahrungen durch die Berufsqualifikation die Möglichkeit der schulischen Weiterqualifizierung nutzten. Hier werden Chancen eröffnet, die durch zu frühe Selektion und Festlegung verschlossen geblieben wären. Sowohl bei den Schlosser- und Schreinergesellen als auch bei den CTA-Absolventen mündete die Ausbildung mehrheitlich später in ein Studium, interessanter Weise nicht wie auf Grund der Vorqualifizierung vermutet an einer Fachhochschule, sondern mehrheitlich an einer Universität.
Eine Analyse der späteren Berufe der Altschüler ergab, dass kein linearer Zusammenhang zwischen Doppelqualifikation und späterer beruflicher Tätigkeit existiert. Lediglich bei gut der Hälfte der CTA-Absolventen lässt sich ein gewisser inhaltlicher Zusammenhang zwischen der Doppelqualifikation und den späteren Berufen nachweisen. Vielmehr tragen die doppelt-qualifizierenden Bildungsgänge offenbar zu einer Dynamisierung und Flexibilisierung der Berufsbiographien bei. Dies liegt zweifellos an der Gesamtkonzeption der beruflichen Bildungsgänge in Kombination mit den allgemeinbildenden Bildungsgängen. Auf die Frage nämlich, ob die Werkstattausbildung an der OSO eine pädagogische Funktion habe, antworteten drei Viertel der Befragten mit Ja.

4 Mit Industriestipendien wurden in den 1960er Jahren zunächst unter der Devise „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ begabte Lehrlinge gefördert und zu einem höheren Schulabschluss geführt. Unter anderem die Firma Freudenberg aus Weinheim finanzierte für einige ihrer Lehrlinge die schulische Weiterqualifizierung an der OSO.

5 Mit dem Begriff „Risikoschüler“ bezeichnet das deutsche PISA-Konsortium die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren Lesekompetenz auf oder unter der Kompetenzstufe I liegt. Als „potentielle“ Risikoschüler gelten auch diejenigen, die der Kompetenzstufe II zugeordnet werden. Ich verwende diesen nicht unproblematischen, weil potentiell stigmatisierenden Begriff hier in einem weiten Sinne um anzudeuten, dass diese Schüler meist Opfer eines höchst selektiven Schulsystems und schwieriger sozialer Verhältnisse sind, die ihre Lebens- und Lernbiographien erheblich belasten. Von ihnen geht kein Risiko aus, sondern sie stellen für Schulen, die ihre Aufgabe ernst nehmen, viel eher eine Herausforderung als ein Risiko dar, eine Herausforderung, belastete Lern- und Lebenssituationen auszugeichen, wo es möglich ist.

Einfluss der handwerklich-praktischen Lernarrangements auf die persönliche Entwicklung
85 Prozent der Befragten bescheinigen den handwerklich-praktischen Lernarrangements einen eindeutigen Einfluss auf die persönliche Entwicklung. Unsere Vermutung war, dass der zugeschriebene Einfluss umso höher eingeschätzt wird, je länger die Schüler an der OSO verweilten.
Diese Hypothese lässt sich anhand der vorliegenden Daten allerdings nicht verifizieren. Im Gegenteil: Es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Einfluss der Werkstattausbildung auf die persönliche Entwicklung und der Verweildauer an der OSO (Abb. 1).[6] Durchgängig wird dieser Einfluss als hoch beziehungsweise sehr hoch eingeschätzt. Die pädagogische Schul-, Beratungs- und Diskurskultur der Odenwaldschule dürfte insgesamt die entscheidende Ursache für dieses interessante Untersuchungsergebnis sein, das die primär pädagogische Intention der Werkstatt- und Berufsausbildungen auch aus Sicht der Altschüler bestätigt: „Die Werkfächer" – so Wolfgang Edelstein – „zwar materiell als berufsvorbereitende Grundausbildung konzipiert, werden in der Schule als Bestandteile einer allgemeinen Arbeitslehre vor allem unter dem pädagogischen Zweck der Förderung, der Entfaltung von Begabungen, der Überwindung von sozial vermittelten psychischen Barrieren begriffen. [...] Die Verbindung von pädagogischen Motiven mit berufsbildenden Wirkungen ist für die didaktische Konzeption der Ausbildung in den Werkstätten der Odenwaldschule wichtig." [7]

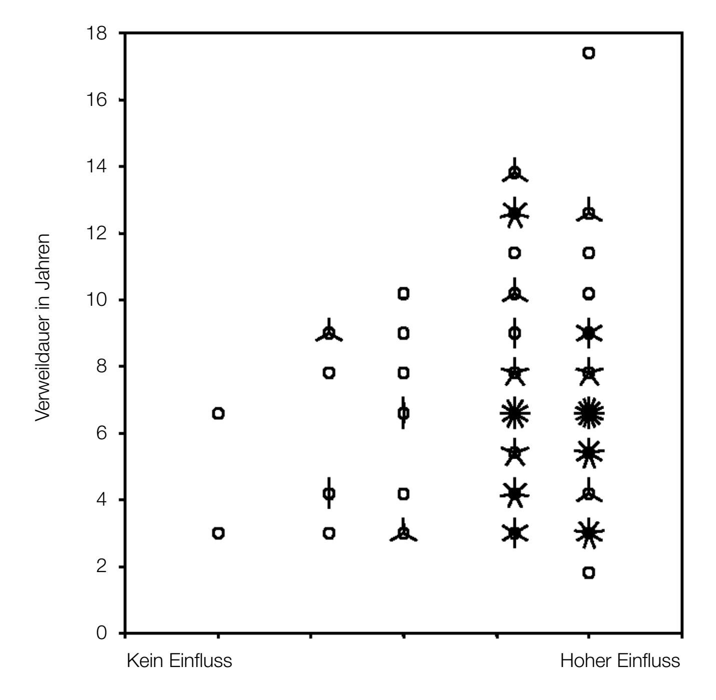


Abb. 1: Zusammenhang zwischen Verweildauer und Einfluss der handwerklich-praktischen Ausbildung auf die persönliche Entwicklung

6 Die Dichte der Sterne des Kreuzdiagramms zeigt die Häufigkeit der Selbsteinschätzung.
7 Wolfgang Edelstein: Eine Schulverfassung für den Wandel. Entwicklung einer Gesamtschule 1950–1970, in: Walter Schäfer u. a.: Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule, Frankfurt a. M. 1972, S. 83–84.

Der Ausbildung zugeschriebene Effekte

In den offenen Fragen des Fragebogens konnten die Altschüler genauer ausführen, welche persönlichen Kompetenzen sie den Werkstatt- und Berufsausbildungen zuschreiben (160 Statements). Die folgenden Schüleraussagen verdeutlichen exemplarisch das Spektrum der Antworten:

- Förderung von Teamgeist, Verantwortung, Soziales Verhalten lernen, Stolz und Selbstbewusstsein, lernen auf die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen
- es gibt einem eine große Bestätigung für das eigene Können in einem ganz anderen Bereich als „Schule“.
- Durchhalten und etwas zu Ende bringen, auch, wenn es schwierig wird
- neben Spaß wurden auch die eigenen Interessen ausgelotet bzw. geweckt
- frühzeitig professionelle Arbeitsweise angewöhnt, analytisches Denken gelernt, Wissenschaftsverständnis als „Schlüssel“ zum Studium
- die Dinge in unserer Welt werden und können durch die eigene Arbeit erstellt werden
- es war einfach sehr gut, in einer Zeit, wo man als angehender Abiturient meist ohnehin nicht weiß, welchen Beruf man ergreifen soll, in einer kleinen Gruppe, eine Berufsausbildung und gleichzeitig soziales Verhalten zu erlernen! ... gekoppelt mit selbständigem Arbeiten und Denken trotz Gruppe! (Hinter jemandem „Verstecken“ war nicht! Man musste für sich selbst sprechen und zu sich stehen!)
- sich und die Mitschüler in entspannterer Atmosphäre, ohne Lerndruck von theoretischen Fächern zu erleben. Gibt Zusammenhalt. Ich habe dort gemerkt, dass ich im Praktischen sehr gut bin und einfach hier ohne Stress, mit viel Spaß und Freude Leistung erbringen kann. Und nicht immer schlecht bin und die ewigen Lernprobleme spüre. Das war sehr wichtig.

Die Statements sind ein eindrucksvoller Beleg für die pädagogischen Effekte dieses schulpädagogischen Gesamtkonzeptes. Die von traditionellen schulischen Formen relativ freie subkulturelle ‚Peer Group der Werkstattleute‘ hat nicht nur andere Erfahrungen des schulischen Interaktionsfeldes ermöglicht, die Arbeit in den Werkstätten eröffnete den Befragten nicht selten auch einen Transfer zu den klassischen Schulfächern: Durch die praktische Arbeit an den Werkstücken wurde deutlich, welchen Sinn unter anderem mathematisches oder physikalisches Wissen und Können machte, um z. B. Materialbedarf und Ausführung beim Bau einer Kommode zu berechnen.[8] Der Stolz auf das sachgerecht vollendete Werkstück, das sich als Ergebnis und Leistung der eigenen Arbeit selbstverständlich auch herzeigen ließ, war eine wichtige Erfahrung eigener Kompetenzen.

Zusammengefasst belegen die Aussagen folgende Effekte der praktisch orientierten Lernarrangements: Kompensation schulischer Leistungsdefizite, Förderung individueller Entwicklung, Förderung von Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und sozialem Verhalten, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit, Kreativität, Kontinuität und Verantwortung, Methodenkompetenz. Ein Absolvent bringt diese Effekte auf den Punkt: „Mit der Hand denken“.

Sehr wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Altschüler eine Wechselwirkung zwischen dem Unterricht in den traditionellen Schulfächern und dem Unterricht in den Werkstätten konstatieren. In den Werkstätten erworbene Arbeitsweisen und -methoden hätten ihnen auch

8 Dies betonte auch Wolfgang Edelstein in unserem Gespräch: „Es war enorm, gerade beim Herrn Oberle in der Schreinerei, was die Leute in Deutsch für Sprünge gemacht haben anhand einer nicht aus der Germanistik stammenden Aufgabenstellung, sondern aus dem Arrangement von Werkobjekten gewonnen Sprachförderung. So haben sie zum ersten Mal verständlich geschrieben, hinterher konnten die dann Romane schreiben.“ (vgl. Wolfgang Edelstein u. a.: „Die Odenwaldschule ist für mich identitätskonstitutiv gewesen“. In diesem Band.) Dieses Beispiel gilt systematisch auch für die anderen Werkstätten.

im klassischen Unterricht genutzt – und umgekehrt. Noch einmal: Dass die Hälfte der Gesellen noch das Abitur ablegte, spricht für diese Effekte.

1.2 Die Berliner Rütli-Schule

Meine zweite Momentaufnahme hat im Jahr 2006 Schlagzeilen gemacht und stammt aus Berlin-Neukölln. Das Kollegium der Rütli-Schule[9] hatte mit einem öffentlichen Brandbrief einen pädagogischen Offenbarungseid geleistet.[10] Das Kollegium bezeichnete sich als „ratlos" und sprach von einer „unerträglichen Belastung". Lehrer und Schulleitung stellten fest, „dass die Stimmung in einigen Klassen zurzeit geprägt ist von Aggressivität, Respektlosigkeit und Ignoranz uns Erwachsenen gegenüber. Notwendiges Unterrichtsmaterial wird nur von wenigen Schülern mitgebracht. Die Gewaltbereitschaft gegen Sachen wächst [...] In vielen Klassen ist das Verhalten im Unterricht geprägt durch totale Ablehnung des Unterrichtsstoffes und menschenverachtendes Auftreten. Lehrkräfte werden gar nicht wahrgenommen, Gegenstände fliegen zielgerichtet gegen Lehrkräfte durch die Klassen, Anweisungen werden ignoriert". Das Kollegium kam zu dem Schluss, „dass die Hauptschule am Ende der Sackgasse angekommen ist und es keine Wendemöglichkeit mehr gibt". Bald darauf galt die Rütli-Schule in der Presse als „Berlins schlimmste Schule", als „Terrorschule" und „Chaos-Schule"[11]. Dieser Medienhype hatte für die Rütli-Schule indes positive Konsequenzen: Inzwischen gilt die Rütli-Schule nicht mehr als „Ort des Schreckens" und als „berüchtigtste Hauptschule Deutschlands", sondern als „kleines Paradies"[12]. Was hat zu dieser wundersamen Wandlung beigetragen?

Fast gebetsmühlenartig haben die in hundertfachen Interviews befragten Rütli-Schüler nach dem Brandbrief 2006 ein Wort wiederholt: Respekt! Offensichtlich fühlten die Rütli-Schüler sich in der Schule nicht respektiert. Es ist trivial und doch nicht selbstverständlich: Wer respektvoll behandelt wird, geht auch respektvoll mit seiner Umwelt um. Schule kann diesen gegenseitigen Respekt durchaus erfahrbar machen.

In einer Zwischenbilanz ein Jahr nach dem pädagogischen Offenbarungseid wird nicht nur eine veränderte pädagogische Grundhaltung an der Schule sichtbar, auch ganz konkrete Veränderungen[13] und Projekte zeichneten sich ab[14]. Zunächst einmal erhielten die vermeintlichen Totalverweigerer im wahrsten Sinne des Wortes eine Bühne für sich selbst: Theater und Musical wurden professionell einstudiert und aufgeführt. Die Schüler konnten sich selbst als kompetent

9 Zur Geschichte der Rütli-Schule vgl. Volker Hoffmann: Die Rütlischule – Entwicklung und Auflösung eines staatlichen Schulversuchs, in: Gerd Radde u. a. (Hg.): Schulreform: Kontinuität und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln, 1993, Bd. 1, S. 118–129.

10 Vgl. Brandbrief vom 8.02.2006; http://www.ruetli-oberschule.de/downloads/iie3.1schulsituation.doc (22.05.2009).

11 Vgl. bilanzierend: Marian Blasberg u. a.: Ist die Rütli noch zu retten?, in: DIE ZEIT vom 06.04.2006 Nr. 15; http://www.zeit.de/2006/15/Schule (22.05.2009). Vgl. auch: Jan-Martin Wiarda: Zwei Welten in Neukölln, in: Die Zeit, Nr. 06, 31.01.2008.

12 Stefan Strauss: Alles Rütli, in: Berliner Zeitung vom 17.01.2009; http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2009/0117/berlin/0014/index.html (22.05.2009).

13 In meinem Zusammenhang interessiere ich mich hier schwerpunktmäßig für die Unterrichts- und die damit verbundene Organisationsentwicklung an der Rütli-Schule nach dem Brandbrief. Zur dritten klassischen Säule der Schulentwicklung, der Personalentwicklung, sei nur soviel angemerkt, dass es selbstverständlich einige Personalveränderungen im Kollegium und in der Schulleitung gab. Der Neubeginn verlangte offenbar auch eine teilweise Neuzusammensetzung der Akteure.

14 Vgl. Helmut Hochschild u. a.: Rütli – ein Lehrstück? Zwischenbilanz ein Jahr nach dem Offenen Brief, in: Pädagogik, Jg. 59 (2007), H. 5, S. 8–11.

und fähig erleben und mussten vor einem realen Publikum bestehen. Simon Rattles Projekt „Rhythm is it“ lässt grüßen.[15] Weiterhin suchte die Rütli-Schule die Kooperation mit benachbarten Betrieben, damit die Schüler zum Beispiel die Möglichkeit erhielten, projekt- und produktorientiert ein Radio samt Gehäuse zu entwickeln und auch zu bauen; betreut von Lehrern und Handwerksmeistern. Team-Teaching wurde realisiert und die Schüler sprachen plötzlich mit ihren Lehrern, die ihnen wirklich zuhörten. Sie stießen auf Verständnis und lernten zu artikulieren, wenn sie unzufrieden waren oder sie etwas nicht interessierte. Das setzt natürlich voraus, dass sie erst einmal überhaupt lernten, dass sie Interessen haben, die in der Schule auch ernst genommen wurden. „Wir überlegen gemeinsam“, so der Schulleiter, „wer kann helfen? Woher kommen die Probleme? […] Die Schüler haben begriffen, dass sie eine Chance haben, wenn sie es wollen.“[16] Das Schulleben habe sich völlig verändert.

„Problemschule wird Avantgarde“ – titelte die taz. [17] Die Schule wird inzwischen nämlich modellhaft ausgebaut zu einem „Bildungs- und Integrationsprogramm Campus Rütli“. Unter dem Motto „Leben lernen“ wurde Anfang des Jahres 2008 der „Campus Rütli“ von der Schirmherrin Christina Rau – selbst Vorsitzende des Kuratoriums der Hermann Lietz-Schule Spiekeroog – eröffnet. Auf einem 48 000 Quadratmeter großen Gelände entsteht für die Neuköllner Kinder und Jugendlichen mit Kindergärten, Schulen, Spiel-, Sport- und Freizeitangeboten von morgens bis abends ein komplettes Betreuungs- und Bildungsangebot. Es wird Jugendklubs geben, ein Café, Werkstätten, ein Medienzentrum, Berufsberatungsstellen, Grün- und Spielflächen. Dieses Projekt wird mit Millionenbeträgen aus öffentlicher Hand sowie durch private Stiftungen und Sponsoren gefördert. Es ist durchaus kein Zufall, dass ausgerechnet die Freudenberg-Stiftung eine pädagogische Werkstatt für 1,5 Millionen Euro finanzierte.[18]

Das Herzstück des „Campus Rütli“ wird die Gemeinschaftsschule, zu der Rütli-Hauptschule, Heinrich-Heine-Realschule und Franz-Schubert-Grundschule verschmelzen. Zum pädagogischen Programm führt ein Flyer Folgendes aus: „In der Gemeinschaftsschule als Herzstück des Campus Rütli – CR^2 werden neue Unterrichtsformen umgesetzt, die durch spezifisches Fördern und Fordern die Anlagen aller Kinder optimal entwickeln und sie so den bestmöglichen Schulabschluss erreichen lassen. Eine breite Palette von unterrichtsergänzenden Angeboten soll die musisch-künstlerischen, die naturwissenschaftlich-technischen, die sportlichen sowie die sozialen Fähigkeiten der Schüler zusätzlich fördern. […] Für die Verbesserung des Übergangs in Ausbildung und Beruf werden die Kooperationen mit Wirtschaftsbetrieben weiter ausgebaut. Schnupperpraktika und Betriebsbesichtigungen sowie gut ausgestattete Werkstätten auf dem Campus bereiten auf die Praxis vor. Die Fortsetzung der schulischen Laufbahn nach dem Mittleren Schulabschluss in der Gymnasialen Oberstufe ermöglicht für eine Übergangszeit das benachbarte Albert-Schweitzer-Gymnasium, bis der Campus Rütli – CR^2 über eine eigene Oberstufe verfügt, in der das Abitur erreicht werden kann.“[19]

---

15 Auch an der Odenwaldschule spielt die Theaterbühne im pädagogischen Konzept eine zentrale Rolle. Die Schule als Bühne ganz wörtlich genommen (vgl. Walter Schäfer: Erziehung im Ernstfall. Die Odenwaldschule 1946–1972, Frankfurt a. M. 1979). – Welche wichtige pädagogische Funktion das Theaterspielen auch an der Wiesbadener Helene-Lange-Schule, die bei den PISA-Tests überdurchschnittlich abschnitt, spielt, ist hinlänglich bekannt und kann hier nur erwähnt werden (vgl. vgl. Ingrid Ahlring: Ich kann auch ganz anders! – Theaterspielen als Schulprofil, in: Lernende Schule, Nr. 46/47 (2009), S. 44–47).

16 Strauss, Alles Rütli, (17.01.2009).

17 Christian Füller: Problemschule wird Avantgarde, in: die tageszeitung vom 31.01.2008 http://www.taz.de/nc/1/leben/alltag/artikel/1/problemschule-wird-avantgarde (22.05.2009).

18 Füller, Problemschule wird Avantgarde, 31.01.2008

19 Vgl. Flyer des Campus Rütli; http://www.campusruetli.de/dokumente/Leben_LernenRZ.pdf (22.05.2009)

Die Dynamisierung und Flexibilisierung der Bildungsgänge ist also auch hier erklärtes Ziel. Die Wege sind nicht unbekannt. Es ist eine durchaus offene Frage, ob dieses Reformkonzept ähnliche Reformeffekte zeigen wird, wie ich sie am Beispiel der Odenwaldschule dargestellt habe.

2 „Statik und Bauplan“: Anschlüsse an die Bildungsgangdidaktik und die subjektorientierte Didaktik

Die didaktischen Modelle, an die ich mit meinem Material anknüpfe, sind die Bildungsgangdidaktik von Meinert Meyer u. a. sowie die subjektorientierte Didaktik von Alfred Holzbrecher. Beide Modelle weisen Parallelen und Überschneidungen auf, setzen aber durchaus unterschiedliche Akzente. Beide Modelle stellen das lernende Subjekt ins Zentrum der Betrachtung. Zentrales Interesse beider Ansätze ist die Frage, wie und unter welchen Bedingungen schulisches Lernen zu subjektiv bedeutsamem Lernen für die je individuelle Entwicklung im sozialen Kontext wird. Der Zusammenhang von Bildungsprozess und Biographie spielt eine entscheidende Rolle.

2.1 Die Bildungsgangdidaktik (M. Meyer u. a.)

Die Bildungsgangdidaktik hat – und das ist für meinen Kontext wichtig – ihre Wurzeln im Kollegschulversuch in Nordrhein-Westfalen in den 1970er-Jahren. Dabei ging es unter anderem darum, allgemeinbildende und berufsbildende Bildungswege miteinander zu verknüpfen. Ausgangsfrage dieses Versuches war, ob Kollegschüler durch diese Schulform tatsächlich eine bessere Unterstützung ihrer individuellen Bildungsprozesse erfahren als Nicht-Kollegschüler. Grundannahme war, so Terhart, „dass die von der Schule angebotenen Bildungswege und -inhalte nur dann von tatsächlicher und nachhaltiger Bildungswirkung für die einzelnen Schüler sind, wenn diese sie als subjektiv bedeutsam und für die eigene Entwicklung hilfreich wahrnehmen“.[20]
Von diesen Ursprüngen hat die Bildungsgangdidaktik sich inzwischen emanzipiert und weiter entwickelt, was durch die Arbeiten von Meinert Meyer u. a. hinlänglich bekannt ist.[21] Sie fragt danach, wie Schule und Unterricht auch und vor allem in den allgemeinbildenden klassischen Schulfächern eine Unterstützungsfunktion bei der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, der individuellen Kompetenzentfaltung und des Identitätsaufbaus übernehmen können. Bildungsgangdidaktik sei, so Meinert Meyer, „die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens unter Fokussierung auf die Frage, wie der Bildungsgang der Schüler unter den Rahmenbedingungen der Institution Schule von ihnen selbst gestaltet werden kann“.[22] Diese Konzeption dynamisiert curriculares und didaktisches Denken.[23]
Anknüpfend an Wolfgang Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik[24] ist das normativ aufgeladene entwicklungspsychologische Konzept der Entwicklungsaufgaben im Anschluss an Havighurst u. a. ein Schlüsselkonzept der Bildungsgangdidaktik. Dahinter steht die These, dass das Konzept der Entwicklungsaufgaben es erlaube, „die gesellschaftliche Dimension von Schule und Unter-

20 Ewald Terhart: Didaktik. Eine Einführung, Stuttgart 2009, S. 148.

21 Vgl. unter anderem: Hans-Christoph Koller: Bildung und Biographie. Zur Bedeutung der bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung für die Bildungsgangforschung, in: Barbara Schenk (Hg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie, 2005, S. 47–66 und Hans-Christoph Koller (Hg.): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse, Farmington Hills, 2008.

22 Meinert Meyer: Allgemeine Didaktik aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. Abschiedsvorlesung, Februar 2007, S. 31; http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/meyermeinert/Abschiedsvorlesung.pdf (06.05.09).

23 Vgl. Terhart: Didaktik, Stuttgart 2009, S. 148.

24 Vgl. Meinert Meyer: Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Basel 2007.

richt auf die individuelle Lernerperspektive zu beziehen“.[25] Entwicklungsaufgaben beschreiben in den Augen der Bildungsgangdidaktiker „die für eine bestimmte historische Epoche verbindlichen gesellschaftlichen Anforderungen an die nachwachsende Generation als Aufgaben an die jeweils einzelne Person“.[26] Wenn die Bildungsgangdidaktik damit die Schlüsselprobleme Klafkis weiterentwickeln will, bleibt auch hier offen, an welchen Inhalten dies geschieht.
Genau hier setzen die hochinteressanten Arbeiten des Hamburger Graduiertenkolleg „Bildungsgangforschung“ an. Vor diesem Hintergrund zeigt sich dann aber auch eine deutliche Differenz zwischen der Bildungsgangdidaktik und der Bildungsgangforschung. Terhart spricht von einer „sich öffnenden Schere zwischen starker pädagogischer Normativität [...] und einer minutiösen Analyse des Vorfindlichen“.[27] Die *Konstruktion* von Unterricht als Handlungsaufgabe des Lehrers bilde bisher eine Leerstelle der Bildungsgangdidaktik.
An dieser Stelle ist es meines Erachtens daher ausgesprochen sinnvoll, zu den Wurzeln dieses Konzeptes bzw. Modells zurück zu gehen. Denn gerade mit Blick auf Risikoschüler, wie sie in meinen beiden Beispielen durchaus anzutreffen sind, eröffnen handwerklich-praktische und kreativ-gestalterische Lernarrangements Möglichkeiten, subjektiv bedeutsame Entwicklungsaufgaben zu identifizieren, zu reflektieren, schulisch zu organisieren und damit auch Defizite in kognitiv orientierten Lernarrangements zu kompensieren. Meinert Meyer spricht insofern zu Recht auch von einer „Baustelle Bildungsgangdidaktik“.[28]Er benennt dann mit dem Unterricht, den Zielen des Unterrichts, den Inhalten, den Unterrichtsmethoden und -medien, den Organisationsformen sowie den Curricula und ihrem Bezug auf die Gesellschaft sechs systematische Aufgabenfelder der Allgemeinen Didaktik aus der Perspektive der Bildungsgangforschung respektive der Bildungsgangdidaktik.[29] An diese Aufgabenfelder knüpfe ich mit meinen Bausteinen an. Zuvor erläutere ich noch kurz meinen zweiten Bezugsrahmen.

2.2 Die Subjektorientierte Didaktik (Alfred Holzbrecher)

Alfred Holzbrecher hat vor nunmehr bereits 10 Jahren das ebenso kluge wie sperrige[30] Modell einer subjektorientierten Didaktik vorgelegt, das ich aus zwei Gründen als weitere Referenz heranziehe: Holzbrecher hebt in seinem Modell einmal besonders die Reflexion und Selbstwirksamkeit hervor und thematisiert andererseits besonders das Lernen an Widerständen und mit Ambivalen-

25 Meyer, Allgemeine Didaktik aus der Perspektive der Bildungsgangforschung, 2007, S. 26.
26 Uwe Hericks: Forschung zu Didaktik und Curriculum, in: Werner Helsper u. a. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage Wiesbaden 2008, S. 756.
27 Terhart, Didaktik, S. 151.
28 Meyer, Allgemeine Didaktik aus der Perspektive der Bildungsgangforschung, 2007, S. 41.
29 Vgl. auch: Meinert Meyer u. a. (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9, 2008.
30 Das Modell erstreckt sich auf Lehren *und* Lernen und knüpft – ebenso wie die Bildungsgangdidaktik – auch noch an das Habitus-Konzept von Bourdieu an, nachdem schon vorher der Konstruktivismus bzw. die systemisch-konstruktivistische Didaktik, die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von Holzkamp sowie die subjektorientierten Ansätze zur Jugendarbeit und zur Erwachsenenbildung (Scherr, Meueler) abgehandelt wurden; Habermas, Adorno und Ulrich Beck werden auf der gesellschaftstheoretischen Ebene bemüht. In dieser Leidenschaft für komplexe Referenztheorien aus anderen Disziplinen kann man sich auch ganz schön verlaufen. So anspruchsvoll, kenntnisreich und in der Argumentation auch nachvollziehbar die Verweise auf die zahlreichen Referenz- und Hintergrundtheorien auch sind, zwingend notwendig ist ein solch überkomplexer Ansatz nicht. Denn der Kern der Sache erschließt sich auch über eine pragmatische und historisch-kritische Rezeption der eigenen Disziplingeschichte. Vgl. Alfred Holzbrecher: Subjektorientierte Didaktik. Lernen als Suchprozess und Arbeit an Widerständen, in: Heinz Günter Holtappels u. a. (Hg.): Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens, Weinheim 1999, S. 141–168.

zen. Er fragt aus pädagogischer Sicht nach Konzepten, die es ermöglichen, „Lernende zu befähigen, Ambivalenz nicht primär als Bedrohung, sondern als Lerngelegenheit wahrzunehmen".[31]
Erkenntnisleitend ist für Holzbrecher die Frage: „Wie lässt sich Subjektentwicklung als Aktivität beschreiben – mit dem Ziel, Handlungsspielräume für andere und mit ihnen – und damit auch für sich selbst –- zu entdecken, zu gestalten und zu erweitern?"[32] Subjektorientiert lehren und lernen hat nach Holzbrecher drei Dimensionen der Erfahrungsbildung, die sich wechselseitig aufeinander beziehen: die Dimension der Wahrnehmung, des Ausdrucks bzw. Handelns und die Dimension der Reflexion. Der Dimension des Ausdrucks widmet Holzbrecher besondere Aufmerksamkeit, vermutlich weil sich hierin sein didaktischer Ansatz am ehesten konkretisiert, was er z. B. mit der Didaktik interkulturellen Lernens gezeigt hat.[33] „Mit der Dimension des Ausdrucks" – so formuliert Holzbrecher – „wird die soziale bzw. gestalterische Praxis gefasst: [...] Kompetenzentwicklung in dieser Erfahrungsdimension bedeutet, dass sich das Subjekt neue Formen und Medien des Ausdrucks aneignet bzw. Perspektiven des Handelns entwickelt. [...] Aus der Perspektive subjektbezogener Aneignung lässt sich dieses Handeln als ergebnisoffener Such- und Konstruktionsprozess begreifen, bei dem das lernende Subjekt jeden Schritt daraufhin überprüfen muss, ob er ‚gangbar' ist".[34] Hier macht das lernende Subjekt dann die produktive Erfahrung von Selbstwirksamkeit bzw. die Erfahrung von Widerständen – Erfahrungen also, wie sie die Befragten OSO-Absolventen in der Werkstattausbildung machen konnten.
„Widerständigkeit findet der eine in der intellektuellen Grenzerfahrung (Dimension der Reflexion), ein anderer im sinnlich-emotionalen Erleben (Wahrnehmung) und ein Dritter im kreativen Gestalten oder im kommunikativen Handeln (Ausdruck). Es ist davon auszugehen, dass das lernende (und lernwillige) Subjekt je nach Alter, Geschlecht oder milieu-/kulturspezifischer (Lern-)Erfahrung mal in dieser oder in jener Dimension den ‚passenden' Widerstand sucht, der die Entwicklung spezifischer Fähigkeiten ermöglicht."[35] Dieser komplementären Perspektive liegt folgende, schulpädagogisch sehr wichtige These zu Grunde: „Wer im sozialen, im kreativ-gestalterischen Bereich oder beim kritisch-reflektierenden Verstehen die Erfahrung von Kompetenz macht, kann sich selbst als Gestalter des eigenen Lebens wahrnehmen und seine Lebenswelt als Lerngelegenheit und Herausforderung."[36]
Subjektorientierung gilt in Holzbrechers Modell selbstverständlich auch mit Blick auf die Lehrenden. Darin sieht er eine Professionalitätsentwicklung, die zum Kern der Veränderung der Lehr-Lern-Praxis werden könne.[37]

2.3 Historische Referenzen

Sowohl in der Subjektorientierten Didaktik als auch in der Bildungsgangdidaktik spielt der Begriff der Erfahrung eine zentrale Rolle. Und so verweisen beide Modelle nicht zufällig, aber unterschiedlich intensiv auf John Dewey (1859–1952). Dewey konzipierte seine Chicagoer Laborschule als embryonische Gesellschaft, in der den Lernenden adäquate Lernumgebungen angeboten wurden. Diese eröffneten den Schülern die Möglichkeit, eigene Erfahrungen (experi-

31 Holzbrecher: Subjektorientierte Didaktik, 1999, S. 158.
32 Ebd., S. 158.
33 Vgl. Alfred Holzbrecher: Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens, 1997.
34 Holzbrecher: Subjektorientierte Didaktik, 1999, S. 159.
35 Ebd., S. 161.
36 Ebd., S. 163.
37 Ebd., S. 163.

ence) zu machen. Erfahrung ist dabei der zentrale Begriff, denn Lernprozesse seien – so Deweys Überzeugung – nur über Bedeutungsbildung und Bedeutungszuwachs (growth of meaning) möglich. Schüler sollten lernen, zunehmend selbstreguliert zu lernen. Aufgabe der Lehrer sei es, sie in diesem Prozess zu unterstützen. Meyer schlussfolgert: „Deweys bis heute nicht eingelöste und trotzdem ungeheuer bedeutsame Aufgabenbestimmung für die Lehrer und für die Didaktiker war dementsprechend, Erfahrungsprozesse so zu gestalten, dass sie aus sich selbst heraus zu Erfahrungen auf höherem Niveau führen (Dewey 1902, 1916).“[38]

So neu ist das alles also gar nicht, möchte man sagen! Der Verweis auf Deweys Pragmatismus ist mir persönlich für eine kritisch-konstruktive Weiterentwicklung der Schulpädagogik und Allgemeinen Didaktik besonders wichtig, weil er zugleich auf einen m. E. thematisch unverzichtbaren Kontext verweist: die (historische) Reformpädagogik.

Manche der hier entfalteten Zusammenhänge erinnern daher gewiss nicht zufällig auch an die Didaktik Martin Wagenscheins, der sein pädagogisches Handwerk während der Weimarer Republik ja an der Odenwaldschule lernte.[39] Noch einmal: Es geht nicht darum, historische Modelle einfach zu replizieren. Gleichwohl lässt sich reformpädagogische Didaktik reflektiert modernisieren, so dass man weder auf rein informelles Lernen, noch auf bloß neue Lernkulturen setzen und schon gar nicht auf den gesellschaftlichen Bildungsauftrag der Schule verzichten muss. Unter anderem unsere Potsdamer Untersuchungen zur Realgeschichte der Reformpädagogik haben gezeigt, wie dieser gesellschaftliche Auftrag konstruktiver werden kann, wenn er sich von der reinen Belehrung wegbewegt hin zu einem subjektorientierten Lernen. Das hat – konkret bezogen auf den hier diskutierten Kontext – vor wenigen Jahren auch Ulrich Schwerdt durch eine Untersuchung der Traditionen subjektorientierter Didaktik und ihrer Selbstkritik in der Reformpädagogik bewiesen.[40] Dabei hat er zugleich deutlich gemacht, dass sich die Subjektorientierung in der Reformpädagogik nicht auf das Schlagwort „vom Kinde aus“ reduzieren lässt. Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik ohne historische Dimension sind – so meine ich – wie Mathematik ohne Zahlen: Es geht zwar, aber Gegenstand, Ziel und Sinn der Operationen und Argumentationen erschließen sich wohl nur Eingeweihten. Die historische Dimension vermittelt uns also Kenntnisse über die Effekte vieler Konzepte.

3 Pragmatische Bausteine für eine subjektorientierte Organisation schulischer Bildungsgänge

Vor dem Hintergrund meines schulpädagogischen Materials und meiner didaktischen Skizze formuliere ich nun abschließend (durchaus normativ) sieben pragmatische Bausteine einer subjektorientierten Organisation schulischer Bildungsgänge und stelle sie zur Diskussion.

Baustein 1: Anschlussorientierung statt Abschlussorientierung
Als Reaktion auf die faktische Heterogenität der Schülerschaft organisieren die Schulen die Lernprozesse anschlussorientiert und nicht abschlussorientiert.

---

38 Meyer, Allgemeine Didaktik aus der Perspektive der Bildungsgangforschung, 2007, S. 17.http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/meyermeinert/Abschiedsvorlesung.pdf (06.05.09).

39 Vgl. Martin Wagenschein: Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie, 2. ergänzte und durchgesehene Auflage, Weinheim und Basel 1989 und vgl. Martin Wagenschein: Verstehen lehren. Genetisch – sokratisch – exemplarisch, Weinheim 1999.

40 Vgl. Ulrich Schwerdt: Vom Kinde aus. Traditionen subjektorientierter Didaktik und ihrer Selbstkritik, in: Bardo Herzig u. a. (Hg.): Sach- oder Subjektorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem, Münster 2002, S. 35–52.

Erste Voraussetzung und Grundstein für eine subjektorientierte Organisation schulischer Bildungsgänge ist, dass die Lehrer die Schüler wahrnehmen und ernst nehmen, „Wer junge Menschen in der Schule nur als Schüler betrachtet," so folge ich Wolfgang Klafki, „versteht sie auch als Schüler nicht!"[41] Die ganzheitliche Analyse ihrer Lernvoraussetzungen und ihrer Lernbiographien ist die Grundlage für eine subjektorientierte Förderung der individuellen Bildungsbiographie. Lehrer und Schüler suchen im respektvollen Dialog nach Lernanschlüssen, die nicht einzig und allein auf schulische Abschlüsse und damit auf Berechtigungen orientiert sind.

Baustein 2: Krisen als Entwicklungshelfer

Lernbiographische wie systemische Krisen stellen per se Entwicklungsaufgaben dar, die konstruktiv genutzt werden zur Entfaltung einer subjektorientierten Lernkultur.
Eine subjektorientierte Schule organisiert und inszeniert intergenerationelle und kollegiale Reflexionsräume und -gelegenheiten, durch die Krisen und Widerstände als Chance erfahrbar gemacht werden. Krisen helfen, die erhaltende Trägheit des Systems zu überwinden und öffnen Eltern für Schulreform, wenn Kindern geholfen wird.

Baustein 3: Gleichwertigkeit handwerklich-praktischer, kreativ-gestalterischer und kognitiver Lernprozesse

Durch die Konstruktion und die Integration handwerklich-praktischer und kreativ-gestalterischer Lernarrangements in die gestaltete Schulkultur werden Defizit- und Misserfolgserfahrungen im traditionellen schulischen Lernen kompensiert.
Sowohl die Reformeffekte der Odenwaldschule als auch die Reformansätze der Rütlischule zeigen erneut die zumeist ignorierte Gleichwertigkeit unterschiedlicher Lernprozesse. Gerade Risikoschüler erleben in praktisch orientierten Lernarrangements Erfolge, die subjektiv bedeutsam werden. Sie erhalten durch die größere Gewichtung solcher Lerninhalte Applaus auf neuer Bühne, was letztlich komplementär auf den klassischen Unterricht zurückwirkt.

Baustein 4: Subjektorientierte Entwicklungsaufgaben durch Transparenz der Sachanforderungen

Handwerklich-praktische und kreativ-gestalterische Lernarrangements eröffnen gerade für Risikoschüler subjektiv bedeutsame Entwicklungsaufgaben, da die Anforderungen transparent in der Sache liegen und nicht autoritär vorgegeben werden.
Über den sachorientierten Dialog mit Lehrern und Meistern werden Sinnzusammenhänge hergestellt. Der Ernstcharakter des Lernens wird durch die Produktorientierung deutlich. Solche realen medial-gegenständlichen Lernanlässe fordern zur Überwindung von Widerständen in der Sache auf.

Baustein 5: Kompetenzentwicklung durch „denkende Erfahrung" (Dewey)

Handwerklich-praktische, kreativ-gestalterische und berufsqualifizierende Lernarrangements setzen pädagogische Potenziale frei, die schulische Bildung als Entwicklung von schulfachlichen und fächerübergreifenden sowie sozialen und moralischen Kompetenzen erfahrbar machen.
Dialoge und Selbst-Reflexionen über die Produkte und die Arbeitsprozesse machen die Lernwege bewusst und befördern als „denkende Erfahrung"[42] die Selbstwirksamkeit der lernenden

41 Wolfgang Klafki: Pädagogisches Verstehen – eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung, in: Wolfgang Klafki: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext, Basel 2002, S. 178.
42 John Dewey: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim 2000, S. 186ff.

Subjekte (Lehrer und Schüler). In solchen Lernarrangements werden diskursive Welten mit normativer Reflexionskultur organisiert und geschaffen.[43]

Baustein 6: Dynamisierung von Bildungsbiographien durch praktische Lernarrangements
Die Herausforderung durch praktisch orientierte sowie berufsqualifizierende Bildungsgänge dynamisiert die Bildungsbiographien der Schüler und eröffnet persönliche Entwicklungsperspektiven.
Im klassischen Sinne gescheiterte Schulkarrieren erhalten einen Motivationsschub. Soziale und psychische Barrieren werden aufgebrochen und Potenziale entfaltet. Lehrer haben in dieser Praxisgemeinschaft auch die Funktion von Laufbahnberatern. Die Anforderungen werden als subjektive Herausforderung und Chance, nicht als Überforderung erfahren.[44]

Baustein 7: Schule ist Lern- und Erfahrungsraum
In Schulen, die Lern- und Erfahrungsräume darstellen, bilden räumliche Arrangements, respektvolle pädagogische Beziehungen und didaktische Gestaltungsvarianten eine untrennbare, konsequente und dynamische Einheit.
Solche Schulen organisieren Lernen als aktiven Prozess der Schüler in einer entsprechend ausgestalteten Umgebung, die Sachzwang und Freiheit als dynamische Einheit erfahrbar macht. Potenziale entwickeln sich in Raum und Atmosphäre, die Freiheiten und Freiräume ohne schulmeisterliche Gängelung eröffnet. Zwang und Notwendigkeiten sind transparent in der Sache und Aufgabe begründet. Schule wird in einer Praxisgemeinschaft erlebt als gestalt- und veränderbar.

Die schulische Organisation und Etablierung handwerklich-praktischer und kreativ-gestalterische Lernarrangements verändert die Schul- und Lernkultur einer Schule insgesamt. Eine Schule, konstruiert nach diesen Bauplänen und gebaut mit diesen Bausteinen wird längerfristig auch ihr strukturelles Fundament sanieren müssen und zu einer differenzierten und flexiblen Struktur gelangen. Mit experimenteller Grundhaltung ist sie Lehranstalt und Lernwerkstatt zugleich.
Meine Bausteine sind gegenwärtig noch unter der Perspektive allgemeindidaktischer und schulpädagogischer Analysen konstruiert und noch nicht in allen Einzelheiten empirisch belegt. Doch nicht nur die hier aufgeführten Beispiele sind Indizien für die möglichen Effekte dieser Bausteine. Auch Ergebnisse einer seit 2008 an der Universität Bremen durchgeführten Untersuchung zur Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung in den Ländern Bremen und Hessen (KOMET-Projekt) sind bei aller Vorläufigkeit Hinweise auf die zu erwartenden Effekte der hier vorgeschlagenen Arrangements. So kommt der Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung vom Januar 2009 in Bezug auf die von den PISA-Studien sogenannten Risikoschülern u. a. zu folgendem Ergebnis: „Nicht alle Risikoschüler werden Risikoauszubildende. Die Berufsausbildung verfügt offenbar über ein gewisses kompensatorisches Potential. Mehr als ein Drittel der Risikoschüler zeigt sich der Berufsausbildung gewachsen – wenn auch auf einem niedrigen Kompetenzniveau.“[45]

43 Vgl. Wolfgang Edelstein u. a.: „Die Odenwaldschule ist für mich identitätskonstitutiv gewesen“. In diesem Band.
44 Vgl. zur Berufsbildung: Josef Rützel: Subjektorientierte Didaktik in der Berufsbildung, in: Dietrich Zillessen (Hg.): Religion, Politik, Kultur. Diskussionen im religionspädagogischen Kontext. Uwe Gerber zum sechzigsten Geburtstag. Berlin/Hamburg/Münster 2001, S. 177–192.
45 Berufliche Kompetenzen messen: Das Projekt KOMET der Bundesländer Bremen und Hessen. Zwischen-bericht der wissenschaftlichen Begleitung, Januar 2009, S. 16; http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/Kompetenzentwicklung/Zwischenbericht_KOMET_Final.pdf (22.05.2009).

Genau dieses kompensatorische Potenzial der handwerklich-praktischen und kreativ-gestalterischen Lernarrangements hoben auch die befragten Altschüler der OSO hervor. Und am Beispiel der Rütli-Schule lassen sich diese Zusammenhänge ebenfalls beobachten. Dieses Potenzial ist noch längst nicht ausgeschöpft und erfordert weitere reformorientierte Versuche und Studien, die ich mit Klaus Jürgen Tillmann als reformbegleitende und reformunterstützende Forschung verstehe[46], die zwischen Reformkonzepten und Reformeffekten sehr genau unterscheidet.[47] Dabei geht es selbstverständlich nicht darum, Modelle simpel zu replizieren, schon die Komplexität schulischer wie pädagogischer Prozesse und Strukturen verbietet das. Vielmehr geht es darum, die strukturellen Impuls- und Innovationspotenziale solcher Modelle systematisch zu identifizieren und zu reflektieren.

Neben dem kompensatorischen Potenzial solcher Lernarrangements ist meines Erachtens für die Schulreform insgesamt ein Aspekt von Bedeutung, den Holzbrecher in seinem Konzept hervorhebt und den Wolfgang Edelstein in einer Diagnose zur Situation der Schulreform (2002) besonders betont: die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Vor dem empirisch gesicherten Hintergrund der relativen Erfolglosigkeit der strukturellen und organisatorischen Reformen im Schulsystem in den letzten Jahrzehnten wendet Edelstein den Blick auf die inneren Prozesse der Schulen und damit auch auf die Handlungsräume von Lehrern und Schülern. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Kompetenzerfahrungen auf Seiten von Lehrern und Schülern sind für ihn ein Schlüsselkonzept, um die Bedingungen und Prozesse für Leistungen und Wohlbefinden und damit für die Qualität von Schule als Lebensraum auf beiden Seiten zu verbessern. Jeweils individuelle Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerfahrungen führen dann in einem flexibel gestalteten Prozess der Aushandlung und des Diskurses gemeinsamer Zielsetzungen auch zu einer institutionellen Identität.

„So erscheint die Überzeugung eigener Wirksamkeit als strategisch wichtiger Bestandteil einer Handlungsdisposition, die Voraussetzung erfolgreicher Reformen ist. Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung wirkt psychologisch Burnout-Symptomen bei den Handelnden entgegen und gibt ihnen psychologisch die Verfügung über ihre Handlungskompetenz zurück. Die Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Lehrern und Schülern stellt folglich einen zwar bescheidenen, aber notwendigen und vielleicht nachhaltigen Schritt bei der Überwindung von Resignation und Depression, und das heißt bei der Wiederherstellung von Handlungsautonomie und Veränderungsfähigkeit der Lehrer, bei der Bekämpfung von Anomie und Hoffnungslosigkeit insbesondere bei den benachteiligten Schülern dar, die gegen pädagogische Maßnahmen zunehmend immun oder gar resistent werden.“ [48]

Vor diesem Hintergrund zeigt Edelstein dann auch Wege eines Reformprozesses auf: „Es sind die Prozeduren einer kommunikativen Praxis professioneller Entscheidungsfindung, die eine reformorientierte Schulkultur auszeichnet. Wie bei allen Veränderungen handelt es sich hinsichtlich der Sicherung von Erfolgen um eine Reformstrategie, die von Risiko nicht frei ist. […] Die Gegenstände, auf die sich die Transformation richtet und mittels derer die Reform realisiert wird, lässt sie zunächst offen bzw. überlässt sie den Beteiligten und Betroffenen selbst.“ [49]

46 Vgl. Jürgen Tillmann: Schulreform – und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54 (2008), S. 852–868, hier: S. 865.

47 Vgl. ebd., S. 861.

48 Wolfgang Edelstein: Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation, in: Mathias Jerusalem u. a. (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft (2002), S. 13–27, hier: S. 19.

49 Ebd., S. 20.

Genau hier setzen meine Bausteine an und zeigen einen Weg inhaltlicher, organisatorischer und didaktischer Ausgestaltung neben vielen anderen möglichen Wegen. Das Studium einer solchen Praxis muss dann zeigen, ob die intendierten Effekte auch zu realen Effekten werden. Die vorliegenden Indizien machen zumindest Mut, diesen ergebnisoffenen Weg zu beschreiten.
Dass Wolfgang Edelstein nicht nur theoriegeleitet argumentiert, sondern vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen als Lehrer und Didaktischer Leiter der Odenwaldschule in den 1950er/60er Jahren – und seinem Konzept damit letztlich auch eine empirische Basis auf der Grundlage reflektierter Praxiserfahrungen gibt –, wird deutlich, wenn man das in diesem Band abgedruckte Interview mit seinem Konzept vergleicht. Ohne dass es in seinem Artikel explizit erwähnt wird, wird mehr als deutlich, dass Edelstein über die erlebte und gestaltete Pädagogik der Odenwaldschule schreibt, ohne auch nur ansatzweise diese Erfahrungen simpel replizieren zu wollen. Vielmehr macht er das pädagogische Innovationspotenzial dieser Erfahrungen theoretisch reflektiert und erweitert fruchtbar für einen vom Einzelfall ausgehenden Transformationsprozess, der das gesamte System flexibilisieren und differenzieren kann. Solches Potenzial steckt auch nach 100 Jahren noch in der Odenwaldschule. Auf ihre Antworten auf drängende schulpädagogische und didaktische Fragen der Gegenwart dürfen wir gespannt sein.

Studie 11
„… dass ich endlich verstanden habe, wofür man das alles braucht."
Zum didaktischen Konzept und zu möglichen Effekten der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Praxissemester

Zusammenfassung: Die explorative hochschuldidaktische Studie geht der Frage nach, ob die Erfahrungen im Praxissemester und in den erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren dazu beitragen, die subjektive Sicht der Studierenden auf das erziehungswissenschaftliche Studium und den Nutzen einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion eigener pädagogischer Praxis zu verändern. Die zentrale These des Beitrages lautet: Erst die reflektierte fallanalytische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis führt zu einer höheren Bedeutungszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium und lässt die Erziehungswissenschaft aus Sicht der Studierenden nach dem Praxissemester zur wichtigen Berufswissenschaft werden. Grundlage der Studie sind schriftliche Statements Studierender (n = 184) aus einem seminaristischen Reflexions- und Diskussions-prozess am Ende des Praxissemesters aus einem Zeitraum von acht Jahren. Abgeschlossen wurde der Beitrag im August 2019.

Abstract: This secondary-school didactic, explorative study looks at whether student teachers' experiences during their practical in-school training semester combined with their pedagogical studies change their subjective view of their pedagogical studies and the degree to which they reflect pedagogically on their own pedagogical practice. The central thesis of this paper is as follows: Reflective case-study-based analysis of students' own pedagogical practice leads to a higher attribution of meaning to students' own pedagogical studies and leads to students seeing educational science as an important field of professional studies after their practical in-school training semester is over. The study is based on the written statements of student teachers (n = 184), collected over a period of eight years, from a seminar-based process of reflection and discussion carried out at the end of the practical in-school training semester. The article was completed in August 2019.

Drei längerfristige Beobachtungen bildeten den Impuls für diesen Beitrag. *Beobachtung eins:* Das Praxissemester in der Lehrerbildung wird vielerorts mit Erwartungen überfrachtet und gleicht damit einer „eierlegenden Wollmilchsau". Bereits ein flüchtiger Blick in die bislang vorliegenden Publikationen und Forschungsbefunde zum Praxissemester in der Lehrerbildung erweckt recht schnell genau diesen Eindruck. Da wird erwartet, dass es einen innovativen Beitrag zur Professionalisierung und Entwicklung klassischer Lehrerkompetenzen leistet (Gröschner et al., 2013), dass es die Theorie-Praxis-Verknüpfung fördert (Schubarth & Speck, 2012; Schubarth et al., 2012; Holtz, 2014; Schubarth et al., 2011), dass es Forschendes Lernen ermöglicht (Schüssler et al., 2014; Schüssler et al., 2016), dass es einen disziplinären Veränderungsprozess und damit nichts weniger als ein neues „Berufsethos" mit einem „Professionsverständnis auf theoriebasiert-reflektierter Handlung" initiiert (Martin, 2017, S. 226) oder dass es auch zur Entwicklung unterschiedlicher Lehrerüberzeugungen beiträgt (Zaruba et al., 2018). Planungs-,

Handlungs- und Reflexionskompetenz soll das Praxissemester ebenso fördern und entwickeln wie diagnostische Fähigkeiten. Es soll die Berufswahlüberprüfung ermöglichen, eine studienleitende Funktion übernehmen und insgesamt sowieso die Qualität der Lehrerbildung verbessern und zur Professionalisierung beitragen (Artmann et al., 2018). Viel größer könnten die Erwartungen kaum sein. Der bekannte „Mythos Praktikum" (Hascher, 2011) wird durch das Praxissemester noch einmal angereichert. Aber warum sollte eine Praxisphase von 4–5 Monaten erreichen können, was bislang mitunter nicht einmal am Ende des Vorbereitungsdienstes erreicht wurde? Wohl nicht zufällig stehen solchen umfangreichen Erwartungen und Qualifikationszielen auch z. T. ernüchternde Evaluationsergebnisse gegenüber (Rothland & Boecker, 2015; Kleinespel, 2014).

Beobachtung zwei: Die erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Studienanteile in den Lehramtsstudiengängen werden seit einigen Jahren intensiv untersucht und kontrovers diskutiert (Böhme et al., 2018). Reflexionskompetenz gehört unbestritten zu den wichtigen Lehrerkompetenzen (Niggli, 2004; Schüssler & Keuffer, 2012). Wenig überraschend ist die Erwartung, dass das Praxissemester einen Beitrag zur Entwicklung resp. Steigerung der Reflexionskompetenz leisten könne (Holtz, 2014; Leonhard & Rihm, 2011; Guardiera et al., 2018a). Die Befunde sind aber auch hier eher ernüchternd (Leonhard & Rihm, 2011; Guardiera et al., 2018b; Hericks et al., 2018), wenn man nicht sogar fragen kann, ob sich Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung überhaupt empirisch solide fassen lasse (Berndt et al., 2017) und wie sich theoretisch hohe Erwartungen und Empirie faktisch zueinander verhalten (Berndt & Häcker, 2017). Zugleich ist hinlänglich belegt, dass Lehramtsstudierende das erziehungs- resp. bildungswissenschaftliche Studium als relativ bedeutungslos einschätzen und dieser Studienkomponente einen geringen Nutzen zuschreiben (Cramer, 2013; Rösler et al., 2013; Lersch, 2006; Kunina-Habenicht et al., 2012, S. 653–655; Kunina-Habenicht et al., 2013). Gleichwohl konstatierte Lersch (2006, S. 172) den (zunächst) widersprüchlichen Befund, dass Studierende und Referendare trotz des „attestierten geringen Nutzen[s] dieses Studiensegments" zugleich „deutlich mehr Erziehungswissenschaft" im Studium wünschen. Daraus folgerte er u. a. die Notwendigkeit „Lehrangebote zur theoriegeleiteten Reflexion von Praxisproblemen" (Lersch, 2006, S. 175) zu etablieren. Dennoch: „Das erziehungswissenschaftliche Studium", so Cramer (2013, S. 77), „leistet aus Befragtensicht keinen nennenswerten Beitrag zur Reflexion der Praktika, anderenfalls müsste mit steigender Wertschätzung der Praxis auch die Bedeutung ihrer theoretischen Einbettung steigen."

Beobachtung drei: Seit gut 10 Jahren erlebe ich in meinen Seminaren zum Praxissemester, dass Studierende in dieser Studienphase erstmals mit eigenen erziehungswissenschaftlichen Fragen und Interessen in die Seminare kommen.

Eine Frage, die sich an diese drei Beobachtungen anschließt, ist, auf welchen Wegen Lehramtsstudierende zu der Einsicht gelangen können, dass gerade auch die bildungswissenschaftlichen Studienanteile für ihre Professionalisierung einen hohen Stellenwert haben. Hier setzt die vorliegende Untersuchung an. Wenn Rothland & Boecker (2015) in ihrem informativen kurzen Überblick zu Forschungsbefunden und -perspektiven zum Praxissemester eine Forschungsperspektive in der „Beratung und Lernbegleitung" durch die Hochschulen und hier dann in „Forschungen zu den Vor- und Begleitseminaren" (2015, S. 125) sehen, dann verortet sich die vorliegende explorative Studie in diesem inhaltlichen Kontext. Vom Anspruch her ist sie indes bescheidener als die von Rothland & Boecker entwickelten Forschungsperspektiven. Das gilt in erster Linie für das Instrumentarium und für die Reichweite der vorliegenden Untersuchung. Konkret frage ich danach, ob die Erfahrungen im Praxissemester und in den erziehungswis-

senschaftlichen Begleitseminaren dazu beitragen, die subjektive Sicht der Studierenden auf das erziehungswissenschaftliche Studium und den Nutzen einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion eigener pädagogischer Praxis zu verändern. Die zentrale These des Beitrages lautet: Erst die reflektierte fallanalytische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis führt zu einer höheren Bedeutungszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium und lässt die Erziehungswissenschaft aus Sicht der Studierenden zur wichtigen Berufswissenschaft werden.
Grundlage meiner explorativen Studie sind schriftliche Statements aus einer Kohorte von 386 Studierenden, die ich in einem Zeitraum von 8 Jahren (SoSe 2011 bis SoSe 2019) im Praxissemester aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive begleitet habe. Diese Aussagen wiederum sind schriftliche Resultate eines seminaristischen Reflexions- und Diskussionsprozesses mit den Studierenden am Ende des Praxissemesters (vgl. Kap. 1). Damit steht die vorliegende explorative Studie insgesamt ein wenig quer in der aktuellen Forschungslandschaft zur Lehrerbildung und zum Praxissemester. Denn insgesamt zeichnet sich ab, dass die quantitativ ausgerichteten Forschungsarbeiten meist nach statistisch messbaren Kompetenzen und nach Wissen fragen. Mir geht es hier um ein vergleichsweise weiches Kriterium, nämlich um ein didaktisches Seminarkonzept, das offenbar dazu beitragen kann, bei Lehramtsstudierenden eine wissenschaftlich-reflexive Haltung anzubahnen (Häcker, 2017; Zierer, 2015) und die subjektive Sicht auf das erziehungswissenschaftliche (Teil-) Studium mehrheitlich positiv zu verändern. Mit der Seminardidaktik und deren Teil-Auswertung wird an einem Einzelfall ein Weg zur Einübung erziehungswissenschaftlicher Reflexion im Praxissemester vorgestellt und zugleich ein Effekt dieser Praktikumsbegleitung für das erziehungswissenschaftliche Studium zur Diskussion gestellt.
Dies geschieht in 4 Schritten. Zunächst werde ich das didaktische Konzept der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Potsdamer Praxissemester beschreiben (1). In einem zweiten Schritt werde ich Datengrundlage und Ergebnisse meiner deskriptiven Erhebung darstellen (2). Die Befunde werden drittens diskutiert (3). Dies mündet abschließend in ein Fazit und einen Ausblick (4).

1 Zum didaktischen Konzept der erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare im Potsdamer Praxissemester

Das Potsdamer Praxissemester wurde von einer Arbeitsgruppe des Zentrums für Lehrerbildung entwickelt und im Sommersemester 2008 zum ersten Mal durchgeführt. Begonnen ohne zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen, absolvieren inzwischen jedes Semester ca. 230 Studierende das Praxissemester, das Teil eines berufsfeldorientierten Spiralcurriculums in den Potsdamer Lehramtsstudiengängen ist (vgl. Jennek in diesem Band). Das Potsdamer Modell des Praxissemesters intendierte von Beginn an auch eine Verzahnung der ersten beiden Phasen der Lehrerbildung. Insofern werden die Studierenden im Praxissemester betreut von Ausbildungsteams, bestehend aus Erziehungswissenschaftlern der Universität und Hauptseminarleitern des Vorbereitungsdienstes bzw. aus Fachdidaktikern der Universität und Fachseminarleitern des Vorbereitungsdienstes sowie von Ausbildungslehrern (Mentoren) an den Praktikumsschulen. Diese strukturelle Verzahnung der beiden Phasen der Lehrerbildung über die konkrete Zusammenarbeit von Personen stößt inzwischen durch die Erhöhung der Ausbildungsplätze im Vorbereitungsdienst an kapazitäre Grenzen und ist in ihrer Realisierung gefährdet.
Die kollegial abgestimmten zentralen Zielsetzungen im Praxissemester sind die Förderung der Reflexionskompetenz einerseits und die Förderung der Handlungskompetenz im Unterricht

andererseits. Beides gehört zu den Aufgaben der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare (beispielhaft für das Fach Physik im Potsdamer Praxissemester: Nowak et al., 2018).
Die erziehungswissenschaftliche Begleitung, die im Zentrum dieses Beitrages steht, umfasst in der Vor- und Nachbereitungswoche je zwei Seminare an der Universität (6 bzw. 4 Lehrveranstaltungsstunden) und während der 14 Wochen Schulpraxis an einem dafür vorgesehenen Studientag insgesamt 5 Begleitseminare im Umfang von je 3 Lehrveranstaltungsstunden. Für die Kohorte von ca. 230 Studierende werden pro Semester rund 12 erziehungswissenschaftliche Begleitseminare parallel angeboten, so dass die in der Regel lehramtsspezifischen Seminargruppen rund 20 Teilnehmer umfassen. Für die erziehungswissenschaftliche Begleitung haben die beteiligten Kolleginnen und Kollegen einen Rahmenplan entwickelt, der zur inhaltlichen Abstimmung auch für die Ausbildungsteams der Fachdidaktiken zugänglich ist. Dieser verbindliche Rahmenplan eröffnet den beteiligten Kolleginnen und Kollegen jedoch auch noch individuelle Ausgestaltungsmöglichkeiten und Schwerpunkt-setzungen.
Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über Themen und Struktur der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Potsdamer Praxissemester: In den erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren arbeiten wir fallorientiert: Im Zentrum der Seminararbeit stehen Analyse und Interpretation pädagogischer Fälle, die von den Studierenden aus dem erlebten und gestalteten Schulalltag zum jeweiligen thematischen Schwerpunkt der Sitzung online dokumentiert werden. Dies geschieht in der Regel durch schriftliche Fallprotokolle, die von anderen Teilnehmern der Seminargruppe zur Vorbereitung der Seminarsitzung online kommentiert resp. analysiert werden. Die Möglichkeit, solche Fälle per Video zu dokumentieren, wird selten genutzt.
Durch die fallanalytische Arbeitsweise leistet die erziehungswissenschaftliche Begleitung auch einen Beitrag zum „pädagogischen Verstehen“ im Sinne Wolfgang Klafkis. Mit dem Begriff „pädagogisches Verstehen“ fasste Klafki (2002) die komplexe Kompetenz von Lehrern zusammen, „Prozesse, Anforderungen, Schwierigkeiten, Krisen, aber auch Erfolgserfahrungen, die Unterricht und Schulleben kennzeichnen, *von der Seite der jungen Menschen aus verstehen, interpretieren zu wollen und zu können* und daraus Folgerungen für ihr Verhältnis zu den Schüler/innen zu ziehen“ (S. 176, Hervorh. i. Orig.).

Tab. 1: Themen und Struktur der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Potsdamer Praxissemester

Vorbereitung:	Ziele und Inhalte des Seminars/Organisatorisches und Methodisches; Der Beruf des Lehrers – persönliche Erwartungen und divergierende Ansprüche; Selbsteinschätzung der Lehrerkompetenzen, Ziele/Entwicklungsaufgaben für das Praxissemester
Begleitseminar 1:	Offener Beginn; Themenschwerpunkt Unterrichtseinstiege
Begleitseminar 2:	Offener Beginn; Themenschwerpunkt Merkmale effektiven Unterrichts
Begleitseminar 3:	Offener Beginn; Themenschwerpunkt Unterrichtsstörungen, Classroom Management
Begleitseminar 4:	Offener Beginn; Themenschwerpunkt wahlweise Leistungsmessung, Medieneinsatz, Arbeitsaufträge, Zeitmanagement, Teamarbeit, Lehrer-Schüler-Interaktion, Umgang mit Heterogenität, Raumgestaltung, Hausaufgaben, außerunterrichtliche Tätigkeiten, Konferenzen, Elternarbeit …
Begleitseminar 5:	Offener Beginn; Das PS exemplarisch auswerten (Portfolios, work in progress)
Nachbereitung:	Bilanz des Praxissemesters, Perspektiven für den Vorbereitungsdienst (Entwicklungsaufgaben)

Bei den Fallanalysen geht es auch darum, das mitunter an naiven pädagogischen Vorstellungen und subjektiven pädagogischen Alltagstheorien orientierte Denken der Studierenden zu einem ‚pädagogischen Verstehen' weiterzuentwickeln und zu einer theoriegeleiteten pädagogischen Urteilskraft auszubilden (vergleichbar fallorientiert: (Guardiera et al., 2018a). Mithin geht es um einen Praxis-Theorie-Praxis-Transfer, der den Nutzen und den Mehrwert erziehungswissenschaftlicher Reflexion des eigenen Lehrerhandelns für die Weiterentwicklung dieses Lehrerhandelns als subjektiv bedeutsam erfahrbar machen soll. An vielen Beispielen aus einer über zehnjährigen Seminartätigkeit ließe sich aufzeigen, wie sich aus anfänglich an subjektiven Alltagstheorien orientierten Fallanalysen in der Seminararbeit schrittweise erziehungswissenschaftlich (nahezu) professionelle Reflexionen entwickeln.
Für die Interpretation der Fälle (Kommentare) stehen den Studierenden über Moodle online ein Analyseraster als Arbeitsinstrument (vgl. Abb. 1) sowie zu den jeweiligen Themen der Begleitseminare erziehungswissenschaftliche Literatur zur Verfügung. Diese Texte sind so ausgewählt, dass sie einerseits das jeweilige Thema auf der Grundlage einschlägiger Forschungsbefunde darstellen und andererseits nicht allzu umfangreich sind, damit die Studierenden sie angesichts der als hoch empfundenen Arbeitsbelastung im Praxissemester auch lesen und verarbeiten können. Das für die Seminararbeit konzipierte Analyseraster soll den Studierenden einen Weg zu einer professionellen Reflexion eines Falles aufzeigen und den Wert einer theorieorientierten Reflexion erfahrbar machen, die über den Einzelfall hinausgeht. Zur Analyse der Fälle wird zudem auch die Methode der Kollegialen Fallberatung angeboten, wenn sich einer der dokumentierten Fälle dafür inhaltlich eignet.

Mögliche Schritte und Formulierungen bei einer Fallanalyse
Ein Arbeitsinstrument am Beispiel der Merkmale effektiven Unterrichts nach Gudjons (2006)

Schritt 1:	Der Fall schildert … *(zusammenfassende Darstellung des Inhalts in 2–3 Sätzen; ohne Wertung)*
Schritt 2:	Offen bleibt …/Nicht deutlich wird, ob … *(ggfls. darstellen, nachfragen, wenn etwas unklar oder unverständlich dargestellt wurde)*
Schritt 3:	Nach Gudjons (2006) zeichnet sich effektiver Umgang mit der Lernzeit (Merkmal 2) vor allem aus durch … *(Darstellung der wichtigsten Ergebnisse der Literatur, auf die Bezug genommen wird)*
Schritt 4:	Vor diesem Hintergrund zeigt der vorliegende Fall, dass … *(Interpretation des Falles unter Bezug auf die Literatur)*
Schritt 5:	Aus der Analyse des vorliegenden Falles ergeben sich für mich folgende Perspektiven und Konsequenzen … *(reflektierter Transfer der Analyseergebnisse auf die eigene Unterrichtstätigkeit; persönliche Wertschätzung)*

Abb. 1: Mögliche Schritte und Formulierungen bei einer Fallanalyse

Um den notwendigen und häufig gewünschten Erfahrungsaustausch der Studierenden zu ermöglichen (Holtz, 2014; Hascher, 2006, 2012), starten die Begleitseminare mit einem offenen Beginn. Aus diesen Diskussionen ergeben sich nicht selten thematische Schwerpunkte für die weitere Seminararbeit. Ihre Erfahrungen im Praxissemester dokumentieren die Studierenden in einem Portfolio, das als Leistungsnachweis gilt und auch eine Grundlage für die Auswertung des Praxissemesters in der Nachbereitungswoche darstellt. In der Nachbereitung haben die Studierenden auch die Möglichkeit, je individuelle Entwicklungsaufgaben für den Vorbereitungsdienst zu formulieren. Aus den Erfahrungen im Praxissemester entwickelten Studierende

auch wiederholt erziehungswissenschaftliche Themen für ihre Masterarbeit, z. B. zu Schulreformprozessen, zum Selbstgesteuerten Lernen, zu Unterrichtsstörungen, zu Unterrichtsprojekten, zu Feedback.
Insgesamt zielt die erziehungswissenschaftliche Begleitung und Beratung im Praxissemester auf eine zentrale Kompetenz professionellen Lehrerhandelns, nämlich die Reflexionskompetenz. Den Studierenden mache ich diese Zielsetzung mittels dreier simpler Fragen transparent: Was ist erziehungswissenschaftliche Reflexion pädagogischer Praxis? Wie geht das? Welchen Nutzen habe ich als Lehrer*in davon?
Bildungshistorisch ist diese Zielsetzung für die Lehrerbildung trivial und mindestens 250 Jahre alt – und nicht zuletzt auch deshalb so zentral. Für den Professionalisierungsprozess kann eine bewusste Verortung in der Geschichte der Lehrerbildung hilfreich und entlastend sein. Sie macht angesichts der Gleichzeitigkeit von Beharrung und Veränderung im Schulsystem zudem zuversichtlich. Denn das gute Neue ist niemals ganz neu und auch das Rad muss nicht permanent neu erfunden werden. Als Bildungshistoriker verdeutliche ich den Studierenden meinen subjektorientierten didaktischen Ansatz deshalb gerne mit einer bildungshistorischen Referenz, und zwar mit dem „Symbolum" des Schnepfenthaler Philanthropen und Schulgründers Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811), das er im Jahr 1806 in seinem „Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher" veröffentlichte: „Mein Symbolum ist kurz und lautet folgendermaßen: Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muss der Erzieher den Grund in sich selbst suchen" (Salzmann, 1806, S. 17).
Weitere bildungshistorische Referenzen könnten auch Schulmänner des 19. Jahrhunderts wie Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866) oder Friedrich Dittes (1829–1896) sein, die ebenfalls für die reflektierte Reflexion der Praktiker stehen. Besonders aber ist es die „denkende Erfahrung" des US-amerikanischen Reformpädagogen John Dewey (1859–1952), die das geschilderte didaktische Konzept wesentlich konstituiert. Unter „denkender Erfahrung" versteht Dewey – der zur Freude des Bildungshistorikers für die Lehrerbildung manchen Ortes (Fraefel, 2017; Košinár, 2017) wieder neu entdeckt wird – Folgendes: „Die planmäßige Pflege dieser ‚Denkseite' der Erfahrung führt dazu, dass das Denken zu einer besonderen Form der Erfahrung wird. Das Denken ist mit anderen Worten das absichtliche Bemühen, zwischen unserem Handeln und seinen Folgen die Beziehungen im einzelnen aufzudecken, so dass die beiden zu einem Zusammenhange verschmelzen. [...] Es wird ‚begreiflich' – so sagen wir –, dass die Dinge sich so abspielen wie sie es tun" (Dewey, 2000, S. 195).
Dieser didaktische Ansatz ist zugleich auch eine Konsequenz aus meinen langjährigen Studien zu Schulreformprozessen in Geschichte und Gegenwart, die u. a. zeigen, dass Reflexionskompetenz der Lehrer*innen zu den entscheidenden Gelingensbedingungen von Schulreformprozessen gehört (vgl. zusammenfassend: Link, 2018). Gelungene historische Reformprozesse haben für die Reflexion der Akteure Zeiten und Räume für ‚denkende Erfahrung' (nach Dewey) geschaffen, somit einen institutionalisierten Ort als notwendige Voraussetzung für Reflexion (Häcker, 2017). Ein solcher Ort und zugleich ein Format zur Ermöglichung von Reflexion sind auch die hier skizzierten Begleitseminare. Meinen didaktischen Ansatz kann man natürlich auch professionalisierungstheoretisch begründen (z. B. mit Helsper, 2001; vgl. auch Tenorth, 1999) oder strukturtheoretisch (z. B. mit Hericks et al., 2018). Die Begriffe und die Referenzen würden dann moderner, die pädagogischen Fälle dahinter – nämlich das reflexive Wissen und Handeln der Lehrer*innen bzw. die Einsicht in die Notwendigkeit reflexiven Handelns im Prozess der Professionalisierung – bleiben jedoch weitgehend identisch.

2 Datengrundlage und Ergebnisse der deskriptiven Erhebung

Die hier dargestellten Befunde sind nicht die Ergebnisse breit angelegter quantitativer Befragungen oder Tests, sondern die Resultate eines seminaristischen Reflexions- und Diskussionsprozesses mit Studierenden am Ende des Praxissemesters aus einem Zeitraum von acht Jahren. Um das Praxissemester und die erziehungswissenschaftliche Begleitung zu resümieren und zu reflektieren sowie den Blick auf je individuelle Entwicklungsaufgaben im Vorbereitungsdienst zu öffnen, erhalten die Studierenden meiner Begleitseminare in der Nachbereitungswoche sieben Satzanfänge als Denkanstöße, die die abschließenden Diskussionen steuern und strukturieren sollen. Einer dieser Impulse bezieht sich vor dem Hintergrund der eingangs erwähnten These auf die Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Studiums und lautet: „Die Bedeutung meines erziehungswissenschaftlichen Studiums hat sich durch das Praxissemester dahingehend verändert, dass …"

In einem Zeitraum von 8 Jahren (SoSe 2011 bis SoSe 2019) habe ich 19 Seminargruppen mit insgesamt 386 Studierenden in der erziehungswissenschaftlichen Begleitung des Praxissemesters betreut. Die Seminargruppen umfassten im Schnitt 20,3 Teilnehmer*innen. 67,1 % der Studierenden waren weiblich, 32,9 % männlich. 80,5 % studierten mit Ziel Lehramt an Gymnasien, 19,5 % ein kombiniertes Lehramt Sekundarstufe I/Primarstufe (jeweils mit möglicher Schwerpunktsetzung auf Primarstufe oder Sekundarstufe I). Sämtliche Schulfächer waren vertreten.

Aus der Kohorte von 386 Studierenden haben 233 Studierende ihre schriftlichen Aussagen für eine qualitative Auswertung zur Verfügung gestellt. 61 % stammten von weiblichen, 39 % von männlichen Studierenden. Darunter waren 184 Aussagen zur Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Studiums. Die Aussagen von 49 der 233 Rückläufe ließen sich nicht zuordnen, da sich die Aussagen nicht auf das erziehungswissenschaftliche Studium bezogen bzw. zu diesem einen von sieben Impulsen schlicht fehlten.

Zur deskriptiven Auswertung dieses Materials in der vorliegenden explorativen Studie wurde ein bewusst schlichter methodischer Ansatz gewählt, um die Befunde für eine Diskussion überhaupt verfügbar zu machen. Die vorliegenden 184 schriftlichen Statements wurden transkribiert, in Excel mitsamt den verfügbaren Rahmendaten (Semester, Seminargruppe, Studiengang, Studienfächer, Geschlecht) strukturiert erfasst und in einem ersten Schritt zunächst im Zusammenhang gesichtet. Auf der Grundlage der ersten Sichtung wurden induktiv Hypothesen zur Kategorisierung der Aussagen gebildet:

- **Kategorie 1:** Auch nach dem Praxissemester (PS) halte ich die Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums für irrelevant in Bezug auf die Schulpraxis.
- **Kategorie 2:** Das Praxissemester hat mir die Bedeutung der Erziehungswissenschaft für den Lehrerberuf klarer gemacht, die Inhalte des Studiums gehen aber an der Praxis vorbei.
- **Kategorie 3:** Das Praxissemester hat dazu beigetragen, dass ich die Erziehungswissenschaft als wichtige Berufswissenschaft für Lehrkräfte erkannt habe.

Anschließend wurden die Aussagen – in sehr freier Orientierung an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) – mit diesen drei Kategorien kodiert. Die Kodierung wurde in drei Durchläufen überprüft und ggfls. korrigiert. Um den Kategorisierungsprozess nachvollziehbar zu machen, stelle ich für jede Kategorie zunächst einige exemplarische Aussagen zusammen:

Kategorie 1: Auch nach dem Praxissemester (PS) halte ich die Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums für irrelevant in Bezug auf die Schulpraxis.

„Die Bedeutung meines erziehungswissenschaftlichen Studiums hat sich durch das Praxissemester dahingehend verändert, dass ...“
- ... hat sich nicht verändert, ehrlich gesagt haben mir die EWI Kurse wenig für den Schulalltag gebracht.
- ... ich gemerkt habe, dass quasi fast kein Input aus dem Studium in meiner Arbeit als Lehrerin präsent ist.
- ... es hat sich nicht verändert. Ich halte den Großteil meiner erziehungswissenschaftlichen Vorlesungen und Seminare immer noch für Zeitverschwendung (insbesondere die aus dem Bachelor!).

Kategorie 2: Das Praxissemester hat mir die Bedeutung der Erziehungswissenschaft für den Lehrerberuf klarer gemacht, die Inhalte des Studiums gehen aber an der Praxis vorbei.
„Die Bedeutung meines erziehungswissenschaftlichen Studiums hat sich durch das Praxissemester dahingehend verändert, dass ...“
- ... ich verstärkt wahrnehme, dass der Praxisbezug jahrelang zu gering ist, weil ich immer noch sehr intuitiv oder an meiner Fachdidaktik orientiert handele, und nicht wirklich pädagogisch psychologisch reflektiert.
- ... ich einiges, was mir in den Vorlesungen erzählt wurde, in Frage stelle.
- Ich hätte mir doch mehr gewünscht: Manche Seminare oder Vorlesungen empfand ich als Beschäftigungstherapie und an anderen Stellen habe ich mir noch mehr gewünscht, wie z. B. „Umgang mit Unterrichtsstörungen bzw. Unterrichtsverweigerungen“, „Unterrichtseinstiege bzw. Ausstiege“, „Moderationstechniken“ usw.

Kategorie 3: Das Praxissemester hat dazu beigetragen, dass ich die Erziehungswissenschaft als wichtige Berufswissenschaft für Lehrkräfte erkannt habe.
„Die Bedeutung meines erziehungswissenschaftlichen Studiums hat sich durch das Praxissemester dahingehend verändert, dass ...“
- ... ich jetzt konkretere Vorstellungen und Erfahrungen habe, zu denen ich gern in Veranstaltungen Antworten/Anregungen zur Vertiefung erhalten würde.
- ... ich nun endlich eine Verknüpfung von Theorie und Praxis erfahren konnte und mir ist die Relevanz pädagogischer Aspekte/Steuerungsmöglichkeiten klargeworden.
- ... ich gemerkt habe, wie wichtig theoretische Grundlagen sind, nicht nur für die Unterrichtsgestaltung und den Umgang mit den SuS, sondern auch um mein Handeln zu hinterfragen und mich weiter zu entwickeln.
- ... ich gelernt habe, dass es wichtig ist, zusätzlich zur Alltagspädagogik auch theoretische Grundlagen zur Problemlösung zu Rate zu ziehen.
- ... mir noch mehr bewusst ist, dass ich nur durch Reflektion meines eigenen pädagogischen Handelns, Konsequenzen und Lösungen ermitteln (und anwenden) kann.
- ... ich über erziehungswissenschaftliche Fragestellung überhaupt eingängig nachdenke.

Die 184 kategorisierten Aussagen verteilen sich im Ergebnis wie folgt (Abb. 2 und 3).
Zusammenfassend lässt sich festhalten: 85 % der vorliegenden Aussagen fallen in die Kategorien 2 und 3, d. h. für diese Studierenden ist die Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester als Berufswissenschaft wichtiger geworden. 62 % schätzen die Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester gar als zentrale Berufswissenschaft ein (Kategorie 3). 15 % der Aussagen fallen in Kategorie 1, d. h. die Erziehungswissenschaft wird auch nach dem PS für überflüssig und irrelevant gehalten.

Während die in Kategorie 1 fallenden Studierenden eine pädagogische und didaktische Herausforderung zur Verbesserung der Lernbegleitung darstellen, zeigen die Aussagen aus Kategorie 3, welches Potenzial in einer fallanalytischen Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis steckt. Zwei Aussagen bringen auf den Punkt, was zweifellos ein zentrales Anliegen des erziehungswissenschaftlichen Teils des Lehramtsstudiums und der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Praxissemester ist. Wenn die Studierenden nach dem Praxissemester formulieren, dass „ich die eigene (wissenschaftliche) Reflexion als Bestandteil der Professionalisierung besser begriffen habe“ bzw. – noch prägnanter – „dass ich endlich verstanden habe, wofür man das alles braucht“, dann ist zumindest hier zweifellos ein zentrales Ziel der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Sinne des didaktischen Ansatzes erreicht worden.

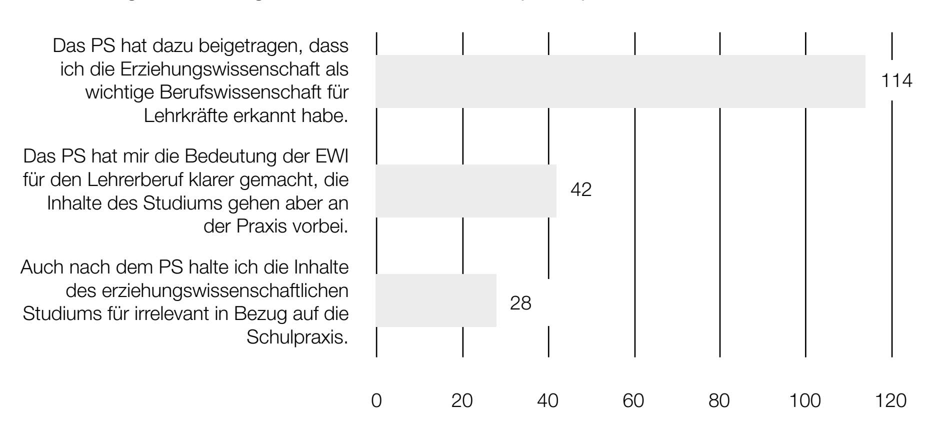


Abb. 2: Einschätzung der Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester (PS)

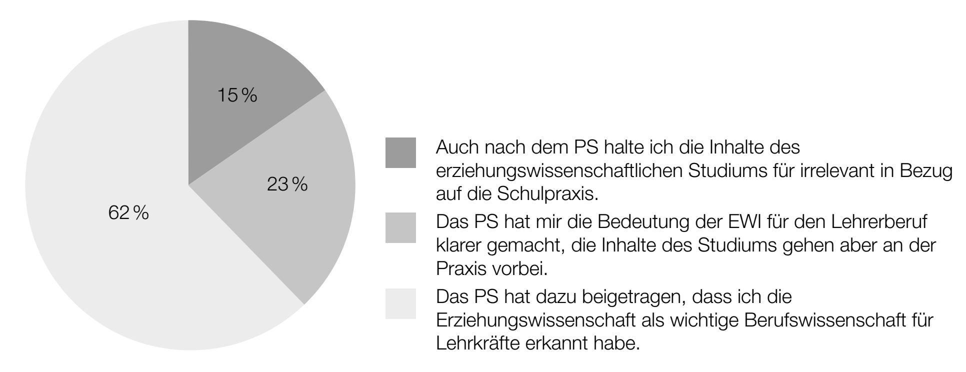


Abb. 3: Einschätzung der Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester (PS)

3 Diskussion der Befunde

Angesichts der bekannten Geringschätzung des erziehungswissenschaftlichen Studiums durch die Lehramtsstudierenden waren die vorliegenden Befunde nicht zu erwarten und überraschen in der Eindeutigkeit des Ergebnisses. Offenbar hat die fallanalytische Arbeitsweise in der erziehungswissenschaftlichen Begleitung dazu beigetragen, dass die Studierenden Antworten auf die eingangs gestellten drei didaktischen Fragen gefunden haben und die Reflexion sowie die Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester in ihrer Bedeutung und Relevanz subjektiv höher einschätzen als zuvor. Erst in unmittelbarer theoriegeleiteter fallanalytischer Auseinandersetzung mit der (eigenen) Schulpraxis erschließt sich den Studierenden offenbar der Sinn der Erziehungswissenschaft im Lehramtsstudium.
Hier ließe sich durchaus eine Parallele ziehen zu einem Befund aus dem breit angelegten Verbundprojekt „Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)". Die Autoren*innen weisen u. a. darauf hin, dass nach ihren Untersuchungen der Einstieg in die Praxis für die meisten jungen Lehrkräfte emotional belastend sei und dass ein Zusammenhang zwischen gemessenem Wissen und dem Zuwachs an selbstberichteter Unterrichtsqualität bestehe, wobei das bildungswissenschaftliche Wissen als Puffer das Beanspruchungserleben im Verlauf des Vorbereitungsdienstes reduziere und dass „die Reflexion problematischer Situationen in der Schule zur Steigerung des beruflichen Wohlbefindens beitragen kann" (Kunter et al., 2017, S. 49).
Weiter korrespondieren meine Befunde zur Kategorie 2 mit den Befunden von Lersch (2006, S. 174), nach denen sich Lehramtsstudierende und Referendare trotz der Kritik am erziehungswissenschaftlichen Studiensegment mehr Erziehungswissenschaft wünschen. Sie korrespondieren ebenfalls mit denen von Holtz, der resümiert: „Insofern sprechen unsere Ergebnisse nicht dafür, dass die Erfahrungen im Praxissemester einen Theorie-Praxis-Konflikt auslösen oder wesentlich verstärken." (2014, S. 116) Und weiter: „Das Praxissemester bietet eine Chance, den Studierenden die Bezüge zwischen den ‚theoretischen' und den ‚praktischen' Inhalten ihres Lehramtsstudiums aufzuzeigen" (Holtz, 2014, S. 117). Dies entspricht nicht zuletzt auch dem Wunsch vieler Studierender nach einer wechselseitigen Verknüpfung von Theorie und Praxis, wie er von Schüssler & Keufer (2012, S. 191) ermittelt wurde.
Zugleich stehen meine Befunde teilweise im Widerspruch zu bislang bekannten Befunden zu den ersten drei Jahren des Potsdamer Praxissemesters, die insgesamt uneinheitlich, z. T. auch ernüchternd sind. Grundlage dieser Untersuchungen sind jeweils Befragungen der Studierenden nach dem Praxissemester. Schubarth et al. (2012) konstatieren u. a., dass „die Reflexion der studentischen Praxiserfahrungen in den begleitenden und nachbereitenden Seminaren [...] aus Sicht der Studierenden bislang nicht zufriedenstellend" erfolgt (S. 164). Weiter kommen sie zu dem Ergebnis, dass für „drei Viertel der Potsdamer Lehramtsstudierenden [...] ihr Studium keine gute Mischung aus Theorie und Praxis darstellt" (S. 153) und das Praxissemester somit „nicht zu einem besseren Theorie-Praxis-Verhältnis" beiträgt (S. 165). Vielmehr habe es in erster Linie eine berufsorientierende und -befähigende Wirkung (S. 165). Gemsa & Wendland (2011) interpretierten ihre Befunde hingegen tendenziell positiver: „Durch das Praktikum erkennen die Studierenden im Durchschnitt, dass die an der Universität vermittelte Theorie durchaus etwas mit der Praxis zu tun hat, sodass die Einschätzung, ‚wie wichtig die Studieninhalte für die Praxis sind', nach dem Praktikum signifikant höher ausfällt als vor dem Praktikum" (S. 236). Weiter kommen sie zu dem Ergebnis, dass die universitären Seminare während des Praxissemesters „aus Sicht der Studierenden positiv bewertet" werden (S. 227), zugleich aber

auch „ein relativ hoher Anteil der Studierenden für die Erhöhung der Qualität der Seminare, vor allem der erziehungswissenschaftlichen, plädiert" (S. 227; vgl. auch (Ludwig et al., 2013).
Eine interne Erhebung des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung an der Universität Potsdam zeigt andererseits für den Zeitraum vom Sommersemester 2014 bis zum Sommersemester 2016, dass die Studierenden (n = 301) die erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare in Bezug auf die Reflexion pädagogischer und didaktischer Handlungsmodelle vor dem Hintergrund eigener Schulerfahrung im Praktikum sowie in Bezug auf die Reflexion eigenen Unterrichts geringfügig besser einschätzen als die fachdidaktischen Seminare. Für das Sommersemester 2016 fällt diese Differenz noch deutlicher aus. Die Frage „Wie sehr konnten Sie Ihre praktischen Erfahrungen in die Begleit- und/oder Nachbereitungsveranstaltungen einbringen und gemeinsam reflektieren?" beantworteten 38 % der Studierenden (n = 68) mit „sehr gut" für die Begleitseminare in Erziehungswissenschaft, 15 % bzw. 29 % mit „sehr gut" für die Begleitseminare im Fach 1 bzw. 2 (Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung, Erhebung zum Schulpraktikum im SoSe 2016, Ergebnisbericht vom 14. Oktober 2016).
Mit Bezug auf die behauptete Reflexionskompetenz korrespondieren die Ergebnisse dieser internen Studie des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Potsdam mit den Befunden meiner Einzelfallstudie: Für insgesamt 82 % der im Sommersemester 2016 Befragten trifft die Aussage, dass während des Praxissemesters die Fähigkeit zugenommen habe, den eigenen Unterricht zu reflektieren sehr (46 %) bzw. eher (36 %) zu. Auf die gestiegene Kompetenz, den Unterricht anderer zu beobachten und angemessen zu reflektieren stimmen 36 % sehr und 38 % eher zu (ebd., Tabelle 18.3). Eine jüngere Potsdamer Untersuchung, die ebenfalls die Selbsteinschätzung der Studierenden zum eigenen Kompetenzzuwachs zur Untersuchungsgrundlage macht, urteilt in der Entwicklungstendenz ähnlich, wenngleich auch vor dem Hintergrund ihrer Befunde zurückhaltender, weil sie keine unmittelbaren Effekte der seminaristischen Praktikumsbegleitung für die Kompetenzentwicklung nachweisen kann (Gronostaj et al., 2018). Ob die dargestellten Differenzen in den Ergebnissen zwischen den älteren und neueren Untersuchungen zum Potsdamer Praxissemester auf eine qualitative Verbesserung der Lernbegleitung in den vergangenen Jahren hindeutet, lässt sich auf der gegenwärtig bekannten Datengrundlage nicht ermitteln.
Insgesamt scheint jedoch bei Aussagen zur gestiegenen Reflexionskompetenz durch das Praxissemester Zurückhaltung geboten zu sein. Bewusst fragt die vorliegende Studie ja auch nicht nach Reflexionskompetenzen, sondern nach subjektiven Bedeutungszuschreibungen zu erziehungswissenschaftlicher Reflexion pädagogischer Praxis. Trotz komplexer Untersuchungsdesigns können quantitativ angelegte Studien keine Steigerung der Reflexionskompetenz durch eine Begleitung im Schulpraktikum messen: „Eine generell positive Wirkung von Begleitveranstaltungen auf die Entwicklung der studentischen Reflexionskompetenz kann nicht festgestellt werden. Bei der Mehrzahl der Studierenden, die Begleitveranstaltungen besucht haben, zeigen sich jedoch positive Effekte" (Leonhard & Rihm, 2011, S. 261). Die Begleitstudie zum Jenaer Praxissemester urteilt ähnlich (Gröschner et al., 2013). Und vor dem Hintergrund einer kompetenzorientierten Auswertung eines fallanalytischen Seminarkonzepts konstatieren Guardiera et al. (2018b, S. 244) sogar: „Eine qualitativ höherwertige Reflexion der Fallsituation im Nachtest konnte in nur sechs von 37 Fällen unproblematisch beobachtet werden; alle anderen Fallanalysen stellten sich diesbezüglich eher diffus dar."
Qualitativ angelegte Studien zu Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen urteilen zurückhaltender in Bezug auf Kompetenzzuwächse und legen den Fokus auf „die Ermöglichung von *Reflexionsfähigkeit*": „Es kann aus unserer Sicht zuallererst und allerhöchstens darum gehen,

einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus anzubahnen der sich durch Differenzerfahrungen zwischen schulischer und universitärer Praxis und darin ermöglichten Perspektivwechseln herausfordern lässt“ (Hericks et al., 2018, S. 268). Insgesamt ist Zaruba et al. (2018) zuzustimmen, wenn die Autorinnen für eine Verknüpfung quantitativer, qualitativer und somit subjektorientierter Untersuchungsansätze mit Blick auf die Effekte der Lernbegleitung im Praxissemester plädieren.

4 Fazit und Ausblick

Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass die innerhalb des vorgestellten Seminarkonzepts erfolgte fallanalytische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis zu einer höheren Bedeutungszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium führt. Die zuletzt angedeuteten Grenzen statistisch erfassbarer Effekte und der Hinweis auf einen subjektorientierten, quantitativ-qualitativ ausbalancierten Untersuchungsansatz verweisen zugleich auch auf die Grenzen meiner Untersuchung. Grundlage sämtlicher Untersuchungen zum Potsdamer Praxissemester sind Selbstauskünfte der Studierenden, gewonnen in breit angelegten Fragebogenerhebungen. Die Grundlage meiner Untersuchung waren Satzimpulse aus einem seminaristischen Diskussionszusammenhang, also kein Material, mit dem primär Forschungsdaten generiert wurden. Möglicherweise bildet auch dieser methodische Ansatz eine Erklärung für die Teil-Differenz zwischen meinen und anderen Potsdamer Befunden. Denn es ist denkbar, dass die Studierenden einen das Praxissemester insgesamt evaluierenden Fragebogen anders beantworten, als sie auf einen Satzimpuls reagieren, der in erster Linie der eigenen und der seminaristischen Reflexion der Erfahrungen im Praxissemester dient. Zudem ist der potenziell unabgeschlossene Prozess ‚pädagogischen Verstehens‘ (s. o.) ein dialogischer. Lernen und der Erwerb von Kompetenzen ist ohne Interaktion von Kompetenten und noch Lernenden oder der Interaktion innerhalb einer Gruppe von Lernenden nicht möglich. Gerade wenn es um Reflexion geht, ist der soziale Kontext und innerhalb eines Seminars ein vertrauensvolles und offenes Seminarklima unverzichtbar (Berndt & Häcker, 2017; Leonhard & Abels, 2017). Und wie in der Schule ist ein Lernprozess auch in universitären Lehr-Lern-Settings von pädagogischen Beziehungen geprägt. Somit ist nicht auszuschließen, dass solche pädagogischen Beziehungen auch die Befunde des vorliegenden Einzelfalls beeinflussen. Dies gilt für pädagogische Prozesse aber grundsätzlich. Lernen erfolgt nicht in der Logik technischer Prozesse. Und genau deshalb sprach ich eingangs auch von einem ‚vergleichsweise weichen Kriterium‘. Nimmt man jedoch die Indizien der vorliegenden Befunde aus einem nicht repräsentativen Einzelfall ernst, dann ergeben sich daraus Perspektiven für weitere Untersuchungen, die einerseits über den Einzelfall hinausweisen und andererseits auch nicht nur auf Selbstauskünften beruhen:

Zunächst einmal wäre der hier dargestellte Untersuchungsansatz auf alle erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare im Potsdamer Praxissemester auszuweiten, um auszuschließen, dass die ermittelten Effekte auf personelle und nicht primär auf didaktische und inhaltliche Voraussetzungen gründen.

Die Untersuchung wäre noch nach Geschlecht und nach Fächern zu differenzieren, da das Geschlecht das Interesse an Reflexion offenbar beeinflusst (Niggli, 2004, S. 355).

Ob die Einsicht in die Wichtigkeit der Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft tatsächlich auch zu einer erhöhten (und nicht nur behaupteten) Reflexionskompetenz geführt hat,

wäre etwa dadurch zu überprüfen, dass die behauptete Reflexionskompetenz im Vorbereitungsdienst nach dem Praxissemester (mit neu zu entwickelnden Instrumenten) getestet wird.

Vielfach – und nicht nur in Potsdam – plädieren die Studierenden dafür, das Praxissemester im Studium zeitlich früher zu verankern und noch intensiver zu begleiten, u. a. durch Hospitationen auch aus erziehungswissenschaftlicher und nicht nur aus fachdidaktischer Perspektive. Vor dem Hintergrund meiner Untersuchungsergebnisse frage ich jedoch eher: Ist die hohe Quote der Einschätzung der Erziehungswissenschaft als zentrale Berufswissenschaft vielleicht sogar eine Konsequenz der späten zeitlichen Verankerung des Praxissemesters, die im Studienverlauf wegen des Wissens- und Kompetenzaufbaus früher gar nicht erreichbar wäre? Weniger die Länge und die zeitliche Verankerung des Praxissemesters scheinen für intendierte Effekte verantwortlich zu sein, als vielmehr didaktischer Ansatz und Qualität der Lernbegleitung. Unter zwei Voraussetzungen könnte das Praxissemester dann in der Tat zu dem intendierten Quantensprung in der Lehr*innenbildung werden: Erstens muss die Lernbegleitung durch Personen mit einem schulnahen Lehr- und Forschungskontext erfolgen und zweitens muss sie stärker an einer subjektorientierten Kompetenzförderung vor dem Hintergrund der je unterschiedlichen Praktikumserfahrung arbeiten (Gröschner & Seidel, 2012). Mit dieser Perspektive ergibt sich auch die didaktisch wichtigste Frage meiner Untersuchung: Wie gelingt es, den 15 % der Studierenden, die auch nach dem Praxissemester das erziehungswissenschaftliche Studium „für Zeitverschwendung“ halten, den Nutzen erziehungswissenschaftlicher Reflexion erfahrbar zu machen? Welche professionsorientierten Angebote können auch diesen Studierenden den Weg zum reflektierten Praktiker eröffnen, für den Wertschätzung, Anerkennung und Theorieorientierung keine leeren Vokabeln und schon gar keine Widersprüche sind?

Literatur

Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. (Hrsg.) (2018). Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Berndt, C. & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (Hrsg.). (2018). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, *59* (1), S. 66–82.

Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. von Jürgen Oelkers* (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Fraefel, U. (2017). Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 56–73). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Gemsa, C. & Wendland, M. (2011). Das Praxissemester an der Universität Potsdam. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung: Vol. 1. Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür?; Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (S. 213–237). Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam.

Gronostaj, A., Westphal, A. Jennek, J. & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? In A. Borowski & H. Prechtl (Hrsg.), *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung: Vol. 1. PSI-Potsdam: Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 59–72). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *27*(1–2), S. 77–86. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090

Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum. Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 171–183). Wiesbaden: Springer VS.

Guardiera, P., Podlich, C. & Reimer, A. (2018a). Zum Aufbau einer reflexiv-forschenden Grundhaltung mittels Fallarbeit – ausgewählte Ergebnisse eines Lehrkonzepts im Rahmen des Praxissemesters. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, *1* (1), S. 21–26. https://doi.org/10.25847/ZSLS.2018.002

Guardiera, P., Podlich, C. & Reimer, A. (2018b). Zur Förderung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenbildung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Bildung und Sport. Forschendes Lernen im Praxissemester* (Vol. 13, S. 231–248). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_14

Gudjons, H. (2006). „Da lernt man wenigstens was!" Sieben Merkmale effektiven Unterrichts nach Ergebnissen empirischer Forschung. In H. Gudjons, *Neue Unterrichtsformen – veränderte Lehrerrolle* (S. 41–50). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 130–148). Weinheim: Beltz.

Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum" … und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *11* (3), S. 8–16.

Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *30* (1), S. 87–98.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *1* (3), S. 7–15.

Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255–270). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester": Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie" und „Praxis". In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 97–118). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Klafki, W. (2002). Pädagogisches Verstehen – eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, H. Stübig & W. Hendricks (Hrsg.), *Wolfgang Klafki: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien* (S. 176–195). Weinheim: Beltz.

Kleinespel, K. (Hrsg.). (2014). *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Košinár, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 147–158). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J. et al. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *15* (4), S. 649–682. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6

Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M.; Baumert, J., Leutner, D., Förster, D. et al. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, *59* (1), S. 1–23.

Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H. et al. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projektes BilWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 37–54). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3

Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner". Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *4* (2), S. 240–270.

Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 164–181). Weinheim: Beltz.

Link, J.-W. (2018). Historische Schulforschung und Schulentwicklungsforschung: Zwei virtuose Solistinnen? Argumente für eine historische Erweiterung des Theorienverbundes zur Schulreform. In W. Göttlicher, J.-W. Link & E. Matthes (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (S. 35–56). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Ludwig, J., Schubarth, W. & Wendland, M. (Hrsg.) (2013). *Lehrerbildung in Potsdam: Eine kritische Analyse. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung: Vol. 2*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-62855

Martin, A. (2017). Erziehungswissenschaft macht Schule. Muster eines disziplinären Veränderungsprozesses am Beispiel des Praxissemesters in der Lehrer*innenausbildung. In S. Aßmann, P. Moormann, K. Nimmerfall & M. Thomann (Hrsg.), *Wenden* (S. 219–228). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14805-8_18

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.

Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? – Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *26* (2), S. 343–364.

Nowak, A., Ackermann, P. & Borowski, A. (2018). Rahmenthema „Reflexion" im Praxissemester Physik. In A. Borowski & H. Prechtl (Hrsg.), *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung: Vol. 1. PSI-Potsdam: Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 217–230). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Rösler, L., Zimmermann, F. & Bauer, J.; Möller & Köller, O. (2013). Interessieren sich Lehramtsstudierende für bildungswissenschaftliche Studieninhalte? Eine Längsschnittstudie vom ersten bis zum vierten Semester. *Zeitschrift für Pädagogik*, *59* (1), S. 24–42.

Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *8* (2), S. 112–134.

Salzmann, C. G. (1806). *Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*. Schnepfenthal.

Schubarth, W. & Speck, K. (Hrsg.). (2012). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. *Studium nach Bologna*. Wiesbaden: Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5

Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (Hrsg.). (2011). *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis*. *Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung: Vol. 1*. Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-51033

Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Wiesbaden: Springer VS.

Schüssler, R. & Keuffer, J. (2012). „Mehr ist nicht genug (…)!" Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 185–195). Wiesbaden: Springer VS.

Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. & Weyland, U. (Hrsg.) (2016). *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A. & Weyland, U. (Hrsg.) (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. UTB Schulpädagogik: Vol. 4168*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Tenorth, H.-E. (1999). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In H.J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 429–461). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Zaruba, N., Gronostaj, A., Kretschmann, J. & Vock, M. (2018). Mehr Schüler*innenorientierung oder Praxisschock? Wie sich unterschiedliche Überzeugungen von Lehrkräften während des Praxissemesters entwickeln. In T. Häcker, F. Radisch, A. Willems, M. Walm & A. Krüger (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung* (223–235). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Zierer, K. (2015). Auf die Lehrperson kommt es an!? Kritisch-konstruktive Betrachtung eines pädagogischen Mythos. In S. Lin-Klitzing, D.-S. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“* (S. 117–126). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Anhang

Publikationsnachweise

I Manteltext

Gelingensbedingungen von Schulreform.
Bildungshistorische Befunde als Schlüssel zum pädagogischen Verständnis von Schulentwicklungsprozessen und als Erweiterung des Theorienverbundes zur Schulreform – Theoretische und empirische Rahmung

Originalbeitrag für die vorliegende Arbeit

II Metastudien zum bildungshistorischen Kontext der Reformpädagogik

Studie 1
Reformpädagogik im historischen Überblick (2018)

In: Barz, Heiner (Hrsg.). (2018). Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik (S. 15–30). Wiesbaden: Springer-VS.
DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_2
This material is copyright protected and excluded from the open access license.

Studie 2
Reformpädagogik und staatliche Schulreform (2017)

In: Idel, Till-Sebastian; Ullrich, Heiner (Hrsg.). (2017). Handbuch Reformpädagogik (S. 89–104). Weinheim, Basel: Beltz.

III Bildungshistorische Quellenstudien zu Schulreformprozessen

Studie 3
Ländliche Reformschulen in ihrer Konzeption und Praxis zwischen 1918 und 1945 (2012)

In: Hansen-Schaberg, Inge (Hrsg.). (2012). Reformpädagogische Schulkonzepte, 6 Bde., Bd. 1: Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption (S. 145–191). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. – Erstauflage: Hansen-Schaberg, Inge/Schonig, Bruno (Hrsg.). (2002). Reformpädagogische Schulkonzepte, 6 Bde., Bd. 1: Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption (S. 139–184). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Studie 4

Neubewertung der Reformpädagogik? Fritz Karsen „Die neuen Schulen in Deutschland" (1924) revisited (2012)

In: Herrmann, Ulrich; Schlüter, Steffen (Hrsg.). (2012): Reformpädagogik – eine kritisch-konstruktive Vergegenwärtigung (S. 30–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Studie 5

Das Institut für Völkerpädagogik in Mainz (1931–1933): Eine Fußnote in der Geschichte Vergleichender Pädagogik in Deutschland? (2007)

In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 13 (2007), S. 167–186.

Studie 6

„Erziehungsstätte des deutschen Volkes" – Die Volksschule im Nationalsozialismus (2011)

In: Horn, Klaus-Peter; Link, Jörg-W. (Hrsg.). (2011). Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit (S. 79–106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Studie 7

„Die vollkommen freie und moderne Form des Unterrichts macht mir das Lernen und Arbeiten zur Freude." Pädagogisches Portrait des Abiturjahrgangs 1952 der Odenwaldschule (2004)

In: Zeitschrift für Museum und Bildung 61/2004, S. 42–65.

Studie 8

Pädagogische Konferenzen und kollegiale Schulentwicklung. Zur Rolle des Kollegiums in der Odenwaldschule (2005)

In: Göhlich, Michael; Hopf, Caroline; Sausele, Ines (Hrsg.). (2005). Pädagogische Organisationsforschung (S. 117–132). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-322-80730-4_8

IV Schulpädagogische Perspektiven, Konsequenzen für die Lehrerbildung

Studie 9

Schule als Lebensraum – reformpädagogische Impulse und schulpädagogische Perspektiven (2015)

In: Opp, Günther; Brosch, Angela (Hrsg.). (2015). Lebensraum Schule. Raumkonzepte planen – gestalten – entwickeln (S. 27–54). Zweite Auflage. Stuttgart: Fraunhofer-IRB. (Erstauflage 2010)

Studie 10

„Mit der Hand denken". Pragmatische Bausteine für eine subjektorientierte Organisation schulischer Bildungsgänge (2010)

In: Kaufmann, Margarita; Priebe, Alexander (Hrsg.). (2010). 100 Jahre Odenwaldschule. Der wechselvolle Weg einer Reformschule (S. 310–325). Berlin: VBB Verlag für Berlin-Brandenburg.

Studie 11
„… dass ich endlich verstanden habe, wofür man das alles braucht." Zum didaktischen Konzept und zu möglichen Effekten der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Praxissemester (2022)

In: Jennek, Julia (Hrsg.). (2022). Professionalisierung in Praxisphasen. Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam. (Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 2), S. 235–256.
DOI: https://doi.org/10.25932/publishup-50096

k linkhardt forschung

Historische Schulforschung und Schulentwicklungsforschung haben an schulischen Reformprozessen zwar ein vergleichbares Forschungsinteresse, stehen aber bislang nicht im wissenschaftlichen Dialog. Gleichwohl existierten nahezu sämtliche Praxen der gegenwärtigen Schul- und Unterrichtsentwicklung bereits in den Schulreformprozessen der historischen Reformpädagogik. Auf der Grundlage von elf bildungshistorischen und schulpädagogischen Quellenstudien wird ein Struktur- und Handlungsmodell gelingender Schulreformprozesse entwickelt, das sich aus der akteursnahen Eigenlogik pädagogisch-praktischer Reformprozesse ableitet. Die Studien analysieren fallorientiert und quellengestützt die Reformpraxen an historischen Reformschulen des 20. Jahrhunderts und geben vertiefte Einblicke in historische Schul(reform)praxis. Bezugspunkt ist dabei jeweils die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit. Die historisch-empirisch entwickelte „Fünf-plus-zwei-K-Struktur gelingender Schulreformprozesse“ wurde an 100 gegenwärtigen Reformschulen überprüft und konnte im Ergebnis in einem Zeitraum von rund einhundert Jahren als wiederkehrend validiert werden. Die Befunde tragen insgesamt zum pädagogischen Verständnis von Schulreformprozessen bei und bilden eine professionsnahe Referenz für die Theoriebildung innerhalb der Schulentwicklungsforschung.

Der Autor

Jörg-W. Link, Dr. phil. habil. ist Akademischer Mitarbeiter am Department Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam und Privatdozent an der Universität Augsburg.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung (insbesondere Reformpädagogik, Erziehung im Nationalsozialismus), Schulreformprozesse in Geschichte und Gegenwart.

978-3-7815-2562-7

